Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9070018
Centre d'intérêt : 130

Les Facteurs qui façonnent une bonne école : rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique / Réginald Grégoire inc. ; Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Direction de la recherche. -- [Québec] : Le Ministère, 1990.

78 p. , 28 cm. -- (Notes et documents / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement)

Code : 28-2484. Bibliogr. : p. 77-78.

ISBN 2-550-15122-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Réginald Grégoire inc. * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale de la recherche et du développement

Descripteur(s) : Efficacité de l'établissement * Succès scolaire * Bibliographie annotée * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Cette recherche de type bibliographique se situe à mi-chemin entre une bibliographie annotée et une revue de la littérature. Elle a pour but de présenter une sélection de quatorze textes, dont neuf font l'objet de résumés, concernant les facteurs dont l'action contribue à rendre une école secondaire plus performante (objectifs, structures, programmes [illegible], modes de fonctionnement, ressources humaines, etc.). Les sept critères suivants ont servi à circonscrire la sélection des études : 1 leurs conclusions devaient se fonder essentiellement sur des données empiriques, ce qui a privilégié les revues de littérature et autres synthèses semblables; 2 ces études devaient être centrées sur l'établissement scolaire considéré comme un tout et non, par exemple, sur la classe ou sur les élèves; 3 dans chaque cas, il devait être question, au moins en partie, de l'ordre secondaire; 4 l'influence du ou des facteurs en cause sur les résultats des élèves devait être significative; 5 l'ensemble des études devait couvrir un large éventail de facteurs; 6 et 7 les documents devaient avoir été publiés au Canada ou aux Etats-Unis, après le 1er janvier 1985.

Type de document :

Recherche et développement

NOTES ET DOCUMENTS

Québec

La Collection "Notes et Documents"

Responsable de la recherche institutionnelle, et chargée de proposer des orientations pour le développement du système éducatif et des services qu'il offre, la Direction générale de la recherche et du développement diffuse annuellement quantité de textes destinés à des publics variés.

Afin de permettre une meilleure identification de ses productions et de leur portée, la Direction générale utilise trois collections:

- o **Notes et Documents**
- o **Etudes et Analyses**
- o **Statistiques**

La présente collection "Notes et Documents" regroupe des textes d'informations et de réflexion, des revues de littérature, des présentations d'expériences, bref un large éventail d'écrits dont l'[illegible] et la portée pourront varier grandement.

90-70018

Ministère de l'Éducation

Direction générale de la recherche et du développement

28-2484

LES FACTEURS QUI FAÇONNENT UNE BONNE ÉCOLE

Rapport d'une recherche bibliographique sélective et analytique

Janvier 1990
Direction de la recherche

Réginald Grégoire Inc.
Beauport, Québec

Deuxième tirage mai 1990 – 9091-0264

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 – 8990-1220

ISBN 2-550-15122-4

Dépôt légal — premier trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

PRÉSENTATION

La question qui est à l'origine de ce rapport est la suivante: selon les acquis les plus récents de la recherche, surtout en Amérique du Nord, quels facteurs sont les plus susceptibles de contribuer à façonner une école secondaire "performante" ou, pour le dire en termes plus courants, "une bonne école"? Cette question en suggère immédiatement une autre, qui lui est en quelque sorte inhérente: selon quels processus ces divers facteurs agissent-ils?

En regard de cette question, la recherche demandée a été définie comme en étant d'abord une de type bibliographique. La tâche prioritaire a donc consisté à repérer, à partir de critères précis, les articles, rapports, volumes et autres écrits qui répondent à la question posée. Toutefois, il a été décidé que, même s'il ne s'agissait que d'une première exploration, la liste finale ne devait contenir qu'un nombre restreint de documents choisis avec rigueur. Enfin, il a été prévu que "de six à dix" de ces documents donneraient lieu à un résumé et à une brève évaluation et que leur ensemble ferait l'objet de ce qu'il a été convenu d'appeler une "mini-synthèse".

Les trois chapitres qui suivent font le point sur les résultats obtenus. Ainsi, le premier chapitre traite de la méthodologie prévue et suivie, le second réunit un certain nombre de résumés analytiques et le troi-

sième amorce une analyse plus large de ce qui ressort des documents dont il a été question dans le second chapitre, ainsi que de quelques autres. La liste des documents retenus, à un titre ou à un autre, clôt ce rapport; même s'ils n'ont pas été matériellement intégrés à celui-ci, les 14 documents que comprend cette liste en font, d'une certaine manière, partie intégrante. On pourra normalement les consulter sans difficulté particulière en se rendant dans l'une ou l'autre bibliothèque universitaire. Il est également possible de les commander en écrivant à l'éditeur du texte en cause ou, tout au moins dans le cas des livres, en s'adressant à une librairie spécialisée.

Le présent rapport a été remis à la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation en mars 1989. A l'occasion de sa publication dans la collection "Notes et Documents", quelques corrections mineures lui ont été apportées.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

TABLE DES MATIÈRES 3

CHAPITRE I: LA SÉLECTION 5

Introduction 5
1. Le champ de l'étude 5
2. Les critères 8
3. L'application 9
4. Le bilan 11

CHAPITRE II: L'ANALYSE 13

Introduction 13

Premier résumé: Effective Schools: A Quantitative Synthesis of Constructs 15

Deuxième résumé: School Effects 20

Troisième résumé: Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching 35

Quatrième résumé: The Ecology of School Improvement 41

Cinquième résumé: The Investigation of School Climate 46

Sixième résumé: Characteristics Associated with Effective Public High Schools 55

Septième résumé: . What Works: Research about Teaching and Learning 62

. What Works in a Nation Still at Risk 62

. What Works: Politics and Research 62

CHAPITRE III: LA PREMIÈRE ESQUISSE D'UN GRAND DESSEIN 69

Introduction 69
1. Un courant de recherche 69
2. Des domaines charnières 70
3. Des facteurs spécifiques 72
4. Des limites 73

LISTE DES DOCUMENTS RETENUS 77

CHAPITRE I

LA SÉLECTION

INTRODUCTION

Comme on a pu le constater en lisant la présentation de cette étude, celle-ci se définit notamment comme une recherche bibliographique sélective. C'est de la manière dont cette dimension de l'étude a été assumée que veut rendre compte ce premier chapitre.

Cette "sélection", c'est d'abord sur le champ même jugé le plus approprié pour la recherche envisagée qu'elle doit porter. En somme, sur quoi, au juste, veut-on obtenir plus de renseignements, plus de précisions? Ce champ étant délimité, quels critères permettront de décider que, parmi les documents repérés en relation avec ce champ, tel document est plus pertinent que tel autre? Voilà la deuxième question à laquelle il importe de répondre. Ces bases ayant été établies, il restera à décrire l'application qui en a été faite et à dresser le bilan des résultats qui ont été atteints. Tels sont donc les quatre pôles autour desquels ce bref chapitre est organisé.

1. LE CHAMP DE L'ÉTUDE

Ce que l'on aspire à mieux connaître, ce sont les "facteurs" dont l'action contribue à rendre une école, en l'occurrence une école secondaire, plus "performante" ou, plus prosaïquement, les facteurs dont la combinaison peut permettre de façonner "une bonne école".

Par facteurs, on entend ici l'ensemble de ces éléments d'un établissement scolaire (objectifs, structures, programmes d'études, modes de fonctionnement, ressources humaines, matérielles et techniques, esprit, etc.) qui, dans l'ordre de la formation, sont de nature à influencer positivement les résultats des élèves qui le fréquentent. Dans ce contexte, on peut penser que la "bonne école" est celle qui réussit avec le plus de bonheur à faire servir les divers éléments dont il vient d'être question aux fins pour lesquelles elle existe. Chacun de ces éléments devient un facteur, en somme, seulement si et dans la mesure où il joue effectivement un rôle dans la réalisation des fins que poursuit une école.

Ces facteurs ne correspondent pas nécessairement aux composantes majeures que révèle une analyse sociologique de l'école. Ainsi, par exemple, dans tel ou tel réseau d'écoles, il peut s'avérer que l'un des facteurs déterminants de la réussite des élèves, ce soit l'utilisation de telle méthode pédagogique dans telle matière précise plutôt que "les programmes d'études" dans leur ensemble, tel alliage d'autorité de la direction et de coopération de celle-ci avec le corps enseignant plutôt que "les structures" ou "les modes de fonctionement" ou, encore, tel enchaînement d'un programme d'études, d'un certain matériel didactique et d'une conjoncture particulière plutôt que "le corps enseignant" comme tel. En amorçant la recherche bibliographique prévue, il convient donc de demeurer très ouvert face aux multiples formes que peuvent revêtir les facteurs qui contribuent à produire un établissement scolaire efficace. Ces facteurs peuvent être très concrets ou relativement immatériels, très caractérisés ou relativement flous (et, en conséquence, dans ce dernier cas, difficiles à nommer), très proches d'une réalité bien connue ou, au contraire, s'identifier avec un élément de l'école généralement considéré comme d'importance secondaire.

Enfin, il paraît nécessaire ici de distinguer le terme facteur de ceux d'orientation et d'indicateur, avec lesquels on risque facilement de le confondre.

Ainsi, connaissant certains des facteurs qui contribuent à faire émerger l'école rêvée, on peut décider de les considérer désormais comme des orientations à promouvoir. De fait, il existe déjà, aux États-Unis, un grand nombre de programmes d'innovation, d'amélioration ou d'animation centrés sur la maîtrise et la mise en application d'orientations qui prétendent traduire, sur le plan concret, ce que la recherche a réussi à établir. Dans le chapitre III, nous reviendrons sur le problème que pose ce passage d'un plan à un autre. Pour le moment, ce qu'il importe de réaliser, c'est qu'un facteur n'est pas nécessairement une orientation consciente ou voulue; saisir quelque chose du réel, par exemple ce qui le modèle dans telle ou telle conjoncture déterminée, constitue une démarche profondément différente de celle qui consiste à en infléchir l'évolution.

Dans de nombreuses publications relatives à l'éducation, au Québec et ailleurs, ces années-ci, on parle aussi beaucoup d'indicateur. Selon les sources et le contexte, ce concept renvoie à des réalités assez diverses. Toutefois, lorsqu'il est question spécifiquement de l'école, les réalités en cause paraissent bien être toutes de l'ordre des résultats, et non des causes ou des conditions, comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de facteurs. Le facteur est, par définition, un élément qui explique la production d'un résultat, tandis que l'indicateur constitue plutôt un moyen permettant de voir dans quelle mesure ce résultat a été atteint. Ainsi, le taux de fréquentation quotidienne des élèves d'une école, le degré de participation de ces mêmes élèves à telle ou telle activité en classe, leur intérêt pour la lecture ou le niveau de leurs notes dans les matières de base pourraient être considérés comme des indicateurs. Théoriquement, surtout si on analyse la réalité selon une approche systémique, il n'est peut-être pas impossible que, dans certaines circonstances, un indicateur puisse aussi être un facteur. Toutefois, même dans une telle éventualité, il conviendrait sans doute de se demander si, sous des termes identiques, ne se cachent pas des réalités au moins quelque peu différentes.

2. LES CRITÈRES

Les sept critères suivants, utilisés conjointement, ont servi à identifier, puis à évaluer, en vue de leur sélection finale, les études qui, après un premier examen, avaient été considérées comme se situant dans le champ de recherche circonscrit.

2.1 Les conclusions contenues dans ces études devaient, dans une très large mesure, se fonder sur des données empiriques, elles-mêmes recueillies et analysées en suivant les règles scientifiques généralement reconnues. Toutefois, cet appui sur des données empiriques pouvait être seulement indirect. En conséquence, les compilations, les "revues de littérature" et les synthèses réalisées à partir de travaux qui, eux-mêmes, répondaient à l'exigence de base relative à l'origine des données étaient susceptibles d'être retenues.

2.2 L'étude en cause devait être centrée sur l'établissement scolaire, considéré alors comme un tout, et non, par exemple, sur la classe ou sur les élèves en tant que tels. Les études jugées pertinentes devaient donc s'appliquer d'abord à dégager les facteurs qui font que les élèves de telle école réussissent mieux que ceux de telle autre, indépendamment (à l'intérieur de certaines limites) du type de réussite des élèves appartenant à l'une ou à l'autre de ces écoles ou des caractéristiques de l'une ou l'autre de leurs classes.

2.3 Dans chaque cas, au moins une partie des établissements scolaires considérés devait appartenir à l'ordre secondaire.

2.4 L'influence sur les résultats des élèves exercée par le facteur en cause ou, s'il y en avait plusieurs, par un certain nombre d'entre eux devait, dans une direction positive, être significative.

2.5 L'ensemble des études retenues devait couvrir un très large éventail de facteurs, et non, par exemple, surtout ceux relatifs à la direction d'une école, à l'enseignement des matières scolaires de base ou au rôle des enseignantes et des enseignants.

2.6 Les articles, rapports, volumes et autres documents en cause devaient avoir été publiés au Canada ou aux Etats-Unis et, sauf exception, les données sur lesquelles ils s'appuient devaient avoir été recueillies dans l'un ou l'autre de ces pays.

2.7 Enfin, aucun des documents sélectionnés ne devait avoir été publié avant le 1er janvier 1985. Toutefois, cela va de soi, il pouvait faire référence à des documents antérieurs.

3. L'APPLICATION

Cette recherche ayant seulement un caractère préliminaire, il n'était pas nécessaire, ni d'ailleurs possible, de procéder à un relevé bibliographique complet de toutes les sources où pouvait avoir été publié un document susceptible d'être retenu. Tout en utilisant une méthode de travail rigoureuse, il a donc été décidé de privilégier certaines sources. Celles-ci ont été choisies en tenant compte du crédit qu'on leur accorde généralement dans les milieux de la recherche en éducation, de leur capacité présumée à refléter les préoccupations de recherche d'une région (le Québec, l'Ontario, les États-Unis, etc.) ou d'un secteur en particulier (les centres de recherche, les grandes revues, les études spécifiques, etc.) et, enfin, de certaines circonstances (préparation personnelle, accessibilité, etc.). Dans ce sillage, voici un bref aperçu de ce qui a été fait.

3.1 L'une ou l'autre des personnes ayant été associée à l'étude a procédé à une revue systématique de tous les articles publiés entre le 1er janvier 1985 et l'automne 1988 dans les publications américaines Edu-

cational Leadership, Harvard Educational Review et NASSP Bulletin et les publications canadiennes Curriculum Inquiry, Revue des sciences de l'éducation, Canadian Journal of Education, Alberta Journal of Educational Research, Prospectives et Vie pédagogique. Une attention a également été portée à des travaux dont on parlait dans ces revues, mais qui auraient pu avoir été publiés ailleurs; ce fut particulièrement le cas lors du relevé qui a été effectué dans les revues québécoises Prospectives et Vie pédagogique.

3.2 La plupart des publications des quatre dernières années de l'Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), et non seulement la revue Educational Leadership, ont été scrutées avec un soin particulier. Il en a été notamment ainsi pour le bulletin Update, les "yearbooks" et quelques autres volumes.

3.3 Les sections jugées les plus pertinentes des numéros 8 à 15 de la Bibliographie analytique sur l'éducation au Québec (ÉDUQ), soit tous les numéros parus entre le début de 1985 et la fin de 1988, ont été dépouillées.

3.4 Concernant l'année 1987 et la plus grande partie de l'année 1988, un dépouillement semblable a eu lieu dans la banque américaine de données ERIC (Educational Resources Information Center), et ce aussi bien dans son volet Current Index to Journals in Education (CIJE) que Resources in Education (RIE). Une attention particulière a été portée aux descripteurs "effectiveness of schools" et "effective schools". Un repérage a également été effectué dans Education Index, surtout à partir du descripteur "school effectiveness".

3.5 Enfin, en ayant en tête les critères déjà mentionnés, on a parcouru avec soin plusieurs livraisons de diverses revues (telles le High School Journal, The Journal of Educational Administration, l'American Journal of Education, Urban Education, etc.), un bon nombre de biblio-

graphies de rapports de recherche et de volumes et la liste des travaux de quelques centres de recherche (dont, d'une façon particulière, ceux du National Center on Effective Secondary Schools de l'Université Wisconsin à Madison).

4. LE BILAN

Des dizaines de textes retenus dans un premier temps ont, par la suite, été éliminés parce qu'une étude plus attentive de leur contenu a révélé que leur objectif consistait, non à mieux comprendre l'influence de tel ou tel facteur, mais à promouvoir des orientations particulières ou à évaluer ce qu'avaient engendré comme résultats des programmes ou des plans basés sur l'adoption de l'une ou l'autre de ces orientations.

Suite à la vaste prise de conscience de l'année 1983 et des années qui ont suivi, aux États-Unis, la plupart des états et un grand nombre de districts scolaires ont, on le sait, procédé à une cascade de "réformes". Depuis quelque temps, on a commencé à faire paraître des évaluations sur les résultats obtenus par l'une ou l'autre, ou par tel ensemble, d'entre elles. C'est ce qui explique, au moins pour une part, l'abondance d'articles et de rapports qui tournent autour de divers programmes et plans, de tout genre et de toute ampleur. Dans le cadre d'une étude plus vaste, l'approfondissement de certains de ces documents pourrait sans doute se révéler utile, mais nous pensons que nous aurions faussé les perspectives du présent travail si nous les avions retenus.

De même, peut-être est-il opportun de le préciser, nous avons considéré comme ne répondant pas aux critères fixés (particulièrement au premier d'entre eux: des études fondées sur des données empiriques recueillies et traitées selon des règles scientifiques reconnues) les études, au demeurant assez nombreuses, qui ont pris comme point d'appui les données du "Secondary School Recognition Program" mis en place par l'Administration américaine au début des années 1980.

Parmi les autres critères, celui dont l'application a posé le plus de difficultés est sûrement celui qui stipule que l'étude en cause devait concerner d'une façon notable l'ordre secondaire. A lui seul, ce critère oblige à ne pas tenir compte d'au moins les trois quarts des études consacrées à l'influence des facteurs scolaires sur l'atteinte des fins visées par l'école. En fait, comme on pourra le constater dans le chapitre II, nous avons finalement cru opportun de retenir l'un ou l'autre texte où la part faite au secondaire, quoique réelle, n'est pas aussi forte que nous l'aurions souhaité.

Nous ne pouvons pas affirmer qu'aucune étude répondant aux sept critères formulés ci-haut, dans la section 2, n'a été publiée au Québec, mais nous devons avouer que nous n'en avons pas trouvé. Il nous a également semblé évident que les études portant directement sur les caractéristiques de l'école "performante", "efficace", "exemplaire" ou jugée "bonne" étaient beaucoup plus nombreuses aux États-Unis qu'au Canada.

En fin de compte, le nombre de textes nommément sélectionnés s'élève à 14; la Liste des documents retenus, que l'on trouve à la toute fin, en fournit la liste complète.

Neuf de ces 14 textes ont fait l'objet de ce que nous avons appelé des "résumés". Dans les six premiers cas, le résumé ne porte que sur un texte et, dans le septième, sur trois, considérés comme étroitement complémentaires.

En étudiant l'ensemble de ces documents, on constatera, croyons-nous, qu'ils vont au coeur du sujet et qu'ils fournissent pratiquement toutes les références permettant d'en faire le tour, y compris, probablement, en ce qui concerne l'école primaire. Le chapitre III nous donnera l'occasion de revenir sur ce point. Pour le moment, place à l'étude!

CHAPITRE II

L'ANALYSE

INTRODUCTION

En plus de la bibliographie choisie dont il vient d'être question, ce rapport comprend, comme le suggère son sous-titre, une analyse de son contenu. Il s'agit même, en l'occurrence, d'une double analyse. Dans un premier temps, celle-ci considère un à un certains des textes retenus et, dans un second, qui fera l'objet du chapitre suivant, elle cherche, cette fois en tenant compte de l'ensemble des textes sélectionnés, à saisir des interrelations, à nommer ce qui ressort comme étant des acquis au moins provisoires et, plus largement, à dégager des jalons plus fermes aussi bien qu'à marquer certaines limites.

Ce chapitre réunit sept résumés. Chacun des six premiers a été mis au point à partir d'un seul texte et le septième de trois. Le matériau de référence est, dans six cas, constitué d'articles de revues, dans deux de chapitres de volumes et, dans le dernier, d'une brochure ayant un caractère assez particulier.

Chaque résumé a été rédigé en se conformant à un plan général. Une première section, intitulée "Identification de la source", fournit les principales coordonnées du texte (auteure ou auteur, titre, origine, etc.), de même que l'une ou l'autre information jugée utile à sa compréhension. Une deuxième section a comme titre "Commentaire général"; elle situe plus précisément le texte et propose une certaine évaluation de l'ensemble ou d'une partie significative de son contenu. Enfin, suit "Le résumé comme tel". A la différence de la simple notice bibliographique qui vise à attirer l'attention sur ce dont on parle, ce résumé cherche à ren-

dre compte avec une certaine précision de ce que l'on dit sur le sujet dont on parle. En conséquence, on y trouvera normalement, selon les cas, des éléments substantiels sur les facteurs qui façonnent une bonne école, sur la méthodologie qui a permis de les identifier et sur les cheminements à travers lesquels s'exerce leur action.

PREMIER RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DE LA SOURCE

. Auteurs: Jeanne B. Borger, Ching-Lung Lo, Sung-Sam Oh et Herbert J. Walberg.

. Titre: Effective Schools: A Quantitative Synthesis of Constructs.

. Autres précisions:

a) Cet article est tiré du Journal of Classroom Interaction (Vol. 20, Number 2, Summer 1985, p. 12 à 17).

b) Les auteurs enseignent (ou, pour l'un ou l'autre d'entre eux, étudient?) au "College of Education" de l'Université de l'Illinois à Chicago. Le plus connu est, de beaucoup, Herbert J. Walberg, qui a publié de nombreux travaux; il a aussi, entre autres, joué un rôle déterminant dans la rédaction d'un document dont il est question dans le septième résumé: What Works: Research About Teaching and Learning.

2. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

Ce court article (6 pages) constitue une introduction rigoureuse et un guide précis. En effet, on ne saurait, sous une forme plus concentrée, trouver à la fois un rappel aussi satisfaisant des travaux qui, du rapport Coleman (1966) à 1983 (année où a été publiée la célèbre revue de littérature de Purkey et Smith), ont lancé, circonscrit et jalonné la recherche sur les facteurs qui contribuent à produire une bonne école, sur les conclusions auxquelles ces travaux en sont arrivés, sur la portée et les limites de ces conclusions et, enfin, sur ce qui, tout compte fait, s'en dégage.

La bibliographie, très sélective même si elle est relativement abondante, permet de se familiariser avec les auteurs et, quoique plus rarement, avec les auteures auxquels on se reportera constamment dans les travaux ultérieurs pour rappeler leurs écrits ou pour en citer de nouveaux, plus significatifs encore. Nous pensons ici, entre autres, à Carolyn S. Anderson, Gilbert R. Austin, H.A. Averch, Wilbur B. Brookover, M. Cohen, James S. Coleman, Ronald R. Edmonds, R.E. Klitgaard et G.R. Hall, Stewart C. Purkey et Marshall S. Smith, Lawrence Lezotte (mentionné dans l'article, même s'il ne l'est pas dans la bibliographie), Michael Rutter et G. Weber.

Cet article fournit, en somme, à celle ou à celui qui veut réfléchir avec méthode sur l'édification d'une bonne école des points de repère incontournables, une première gamme d'hypothèses sérieuses et ... d'assez nombreuses interrogations fondamentales pour troubler sa quiétude durant une bonne période de temps.

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

3.1 DE QUOI S'AGIT-IL?

Les auteures et auteurs ont, à partir de critères précis, choisi, puis étudié systématiquement 24 revues de littérature et 24 études publiées entre 1970 et 1983 et consacrées à l'identification des facteurs qui engendrent une école "efficace". On a ainsi pu s'appuyer, directement ou indirectement, sur le contenu de 205 études différentes, presque toutes d'origine américaine. Sur ce dernier point, l'exception la plus notable est le livre de M. Rutter et al. (Fifteen Thousand Hours) qui, quoique figurant parmi les documents les plus souvent cités, a été écrit par des Anglais à partir d'un échantillon d'écoles secondaires de Londres et de sa banlieue.

L'un des critères de sélection retenus est que le terme "effective" devait être relié à l'obtention d'un succès scolaire ("academic achievement") et, dans le cas des études plus spécifiquement, que les données rassemblées devaient se rapporter à un ou plusieurs établissements scolaires comme tels (et non, par exemple, à une classe).

Il est certain que le nombre des écoles primaires prises en compte dans les diverses recherches réalisées est sensiblement supérieur à celui des écoles secondaires, mais la proportion dans laquelle il en est ainsi n'est pas claire. On peut seulement affirmer qu'environ la moitié des études et la moitié des revues de littérature incluent des résultats se rapportant à des écoles secondaires; cependant, dans le cas des revues de littérature, cette proportion tomberait au quart si on s'avisait de ne pas inclure le livre de Rutter et de ses collègues britanniques.

3.2 LES CATÉGORIES DÉGAGÉES

Jeanne B. Borger et ses collègues ont procédé à un relevé apparemment exhaustif de tous les attributs qui, dans les 48 documents en cause, sont associés à une bonne école, puis ils les ont utilisés pour construire huit grandes catégories. Voici ces catégories avec, dans chaque cas, quelques exemples (ou variables) qu'ils y ont inclus.

- Le leadership: une orientation précise imprimée par la directrice ou le directeur de l'école, des valeurs et des objectifs communs partagés par la direction et le personnel, un soutien concret apporté aux enseignantes ou enseignants, etc.

- Le climat de l'école: un environnement ordonné, des normes de comportement claires et cohérentes, un sentiment d'appartenance à l'établissement, etc.

- Les relations entre les élèves et les enseignantes ou enseignants: des attentes élevées de la part de ceux-ci face aux élèves, le ratio maître-élèves, la fréquence des interactions entre les uns et les autres, etc.

- Le curriculum et l'enseignement: la place accordée au développement des habiletés de base, le temps réservé à l'enseignement et à l'apprentissage comme tels (le fameux "time on task"), les méthodes pédagogiques, etc.

- L'évaluation: celle de l'élève et de l'école, l'adoption de mesures appropriées de rattrapage ou, selon le cas, de correction, etc.

- Les ressources financières: les dépenses moyennes par élève, l'existence de fonds pour des projets spéciaux, etc.

- L'environnement physique: l'entretien général de l'édifice, la qualité de la bibliothèque, du gymnase et des laboratoires, etc.

- Les parents et le milieu: le statut socio-économique, les attitudes des parents face à l'apprentissage, etc.

3.3 QUELQUES CONCLUSIONS ET INTERROGATIONS

3.3.1 Il existe une relation positive entre une bonne école et chacune des catégories dégagées, sauf les ressources financières et l'environnement physique. Toutefois, ces deux derniers facteurs sont aussi ceux qui ont été le moins étudiés.

3.3.2 L'impact de l'évaluation a été moins étudié que celui des quatre premiers facteurs mentionnés (le leadership, le climat de l'école, les relations entre les élèves et les enseignants et le curriculum et l'enseignement), mais ce facteur est le seul à avoir obtenu un score parfait dans les études aussi bien que dans les revues de littérature.

3.3.3 Dans les revues de littérature, l'existence d'attentes élevées face aux élèves de la part de leurs enseignantes ou enseignants est la variable la plus fréquemment relevée et, dans tous les cas, celle-ci est très fortement associée aux traits caractéristiques d'une école "performante". Les autres variables les plus souvent mentionnées - et, au demeurant, cotées très positivement quant à la prégnance de leur association avec les traits d'une bonne école - sont, dans l'ordre, le leadership pédagogique, l'existence de normes de comportement stables, claires et cohérentes et l'accent mis, dans l'enseignement, sur les habiletés de base.

3.3.4 A elle seule, aucune des catégories ou des variables dont il est fait état dans cet article ne s'avère déterminante pour départager les bonnes écoles des autres. Toutefois, il ressort avec évidence que certains facteurs reliés à l'école comme telle sont à l'origine de différences entre les unes et les autres.

3.3.5 De nombreuses questions demeurent: qu'est-ce qu'une "bonne école"? Certaines des variables identifiées (le leadership et le climat de l'école, par exemple) ne se recoupent-elles pas entre elles? Les effets constatés à court terme sont-ils toujours présents - et présents avec la même ampleur - à moyen et à long terme? Et, plus fondamentalement encore: à travers quels processus, et à quelles conditions, les facteurs qui modèlent une bonne école interagissent-ils entre eux?

DEUXIÈME RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DE LA SOURCE

. Auteurs: Thomas L. Good et Jere E. Brophy.

. Titre: School Effects.

. Autres précisions:

a) Ce texte constitue le vingtième chapitre du Handbook of Research on Teaching, 3e édition, p. 570-602. Ce volume fait suite à un projet de l'American Educational Research Association (AERA), réalisé sous la direction de Merlin C. Wittrock; il a été publié chez Macmillan, en 1986.

b) Ce chapitre est entièrement consacré à une discussion du sujet en titre, sujet dont les milieux scolaires et la presse ont été si préoccupés au cours des cinq dernières années particulièrement.

c) Les auteurs sont professeurs, respectivement à l'Université de Missouri-Columbia et à celle de l'État du Michigan. Ils ont aussi publié ensemble: Looking in Classrooms (1984), et avec B.J. Biddle: Teachers Make a Difference (1975) et Teaching Effectiveness (1983). Thomas Good est également l'un des co-auteurs de Active Mathematics Teaching (1983), entre autres.

2. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

Il s'agit d'un vaste panorama commenté des principales positions théoriques émanant d'un grand nombre de recherches effectuées surtout aux États-Unis, depuis une vingtaine d'années, au sujet des mystérieux effets de l'école.

De fait, tout y tourne autour d'une triple question, à savoir si les caractéristiques propres de tel établissement d'enseignement lui permettent ou le rendent responsable comme tel d'une influence majeure sur la formation scolaire (instruction et éducation) de ses élèves, dans quelle problématique, le cas échéant, et par quel processus.

Le principal intérêt de cet article est, lui aussi, triple. Il réside d'abord en ceci que l'on s'y trouve à faire le point, dans la mêlée actuelle, à propos des potentialités et des conséquentes responsabilités des diverses écoles. Est aussi à souligner le réalisme avec lequel sont présentés les différentes recherches, leurs conclusions et leur contexte, ce qui peut permettre de pondérer bien des choses. Enfin, ce faisant, se trouvent mis en relief à la fois ce qui est maintenant acquis comme possible base d'évaluation d'un établissement et un certain nombre de paramètres fondamentaux qu'il reste à explorer.

Ce que nous avons retenu de ce long texte pour les fins ici en cause se divise en deux sections, l'une (3.2) portant sur quatre recherches individuelles[1], l'autre (3.3) sur trois revues de certains ensembles de travaux. Plusieurs autres pages sont consacrées à l'implantation et à l'évaluation de projets concrets inspirés par les résultats de diverses études ainsi qu'à un relevé critique de travaux effectués sur le rôle et les fonctions de la directrice ou du directeur dans une école "performante". On y trouve également, vers la fin, une brève vue d'ensemble des résultats de la recherche sur les facteurs déterminants d'une bonne école et, dans une conclusion, une mise en relief des limites actuelles de cette recherche.

---

(1) Deux d'entre elles, soit les deuxième et troisième mentionnées, ne portent que sur des écoles primaires. Par ailleurs, la première s'appuie sur un échantillon d'écoles primaires et secondaires et la quatrième d'écoles secondaires seulement.

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

3.1 PRÉCISIONS ET RÉSERVES

De manière générale, il est vrai que les auteurs avancent que leur texte est centré sur la recherche qui a été menée au cours des deux dernières décennies concernant l'efficacité de l'école. Ils précisent cependant que cette "efficacité" ne renvoie en l'occurrence qu'à la capacité d'écoles publiques de promouvoir un succès scolaire ("academic") moyen ou raisonnable chez leurs élèves.

En outre, dès avant de commencer cette revue, ou même révision, des principales recherches des années 70 et 80, Good et Brophy ont trouvé nécessaire de faire de nombreuses réserves. Elles sont de trois ordres.

Les premières insistent sur la relative nouveauté du sujet traité. En effet, malgré sa vogue actuelle, la question de l'importance de l'école elle-même dans le rendement scolaire des élèves n'est devenue objet de préoccupation et de recherche que depuis peu de temps. Bien plus, malgré tout ce que l'on écrit maintenant sur ce sujet, il n'en reste pas moins que sont plutôt rares les données précises sur le "comportement" effectif de l'école, autant de celle qui réussit que de celle qui ne rejoint que peu l'élève.

La deuxième catégorie de précautions touche le sujet en cause lui-même. C'est que l'efficacité de l'école, dans toutes ces recherches explorées, n'a été pratiquement fonction que de la réussite des élèves à des épreuves ou tests uniformes. Bien que ces mesures soient sans doute appropriées, elles ne sauraient à elles seules rendre réellement compte du caractère efficace d'une école. Celle-ci en effet rejoint l'élève dans bien d'autres sphères non moins fondamentales que celles touchées par ces tests. C'est dire que cette expression "efficacité de l'école", forcément retenue, ne peut s'entendre que dans un sens très restreint.

Un troisième groupe de remarques font état de disputes, au moins depuis 1966 (v.g. Coleman et al.), au sujet des effets "absolus" ou "relatifs" de l'école dans le rendement scolaire des élèves. Les auteurs en tirent cette conclusion, ou posent finalement ce postulat, que l'effet de l'action propre de l'école, ou d'une école, y est toujours au moins importante, sinon considérable, et ce par le triple biais de ses modes d'enseignement, d'organisation et de socialisation; les pierres d'angle se trouvent ainsi posées.

3.2 QUATRE RECHERCHES PARTICULIÈRES

L'étude considérée d'entrée de jeu est celle de Klitgaard et Hall (1974), et pour cause. Elle a en effet le mérite de se présenter comme la première tentative rigoureuse et d'envergure pour rechercher des écoles efficaces. Sans ambages, elle pose au départ cette question: est-ce que l'école efficace existe vraiment? Mais avant même de se mettre en quête de la réponse, on a soin, comme cela s'impose, d'expliciter un peu ce que l'on entend par "efficacité". Il ne s'agit ici que des capacités de l'élève en lecture et en mathématiques, telles que jaugées par des tests standard.

Cette étude s'appuie sur trois ensembles de données. Les premières concernent les élèves de 4e et de 7e années, dans 161 écoles du Michigan, pour 1969-1970 et 1970-1971. Viennent ensuite les résultats prélevés dans 627 districts de la ville de New-York auprès d'élèves suivis depuis leur 2e jusqu'à leur 6e année, soit de 1967 à 1971. Le tout est complété par des données de 1960, au secondaire, tirées du projet Talent.

Basées sur l'examen de la déviation standard par rapport à la moyenne, les principales conclusions de ces chercheurs sont, dans l'un ou l'autre contexte, à l'effet que:

- environ 9% (plus précisément de 2% à 9%) des écoles démontrent une efficacité sensible;
- ces écoles sont surtout rurales;
- cette "efficacité" est fonction, chaque fois, de la perception que l'on en a, i.e. de ce qui est mesuré et du degré d'exigence retenu;
- les effets propres de l'école s'avèrent relativement faibles si l'on tient compte de l'influence de facteurs dits non scolaires (statut socio-économique, aptitudes individuelles, etc.).

Par ailleurs, cette recherche fait ressortir différents aspects de cette "efficacité" de l'école qu'il ne faudra absolument pas négliger dans l'avenir. Il y a, par exemple, la question de savoir si telle école, dite efficace, l'est également pour tous ou seulement pour certains ou pour quelques groupes, et possiblement au détriment d'autres. De là la nécessité de raffiner l'examen et, sans négliger le rendement moyen d'un ensemble d'écoles, de s'arrêter aussi à la "performance" de chacune d'entre elles, et également, dans un troisième temps, à leur impact respectif sur leurs différents groupes d'élèves.

Très liée à la précédente, parce que son auteur, G. Weber (1971), se situe lui aussi parmi les premiers chercheurs dans le domaine de l'efficacité de l'école, la deuxième étude analysée a aussi l'originalité (peu partagée) de s'intéresser au processus susceptible de rendre une école efficace. Le postulat de départ était double: parmi les écoles urbaines, certaines sont plus efficaces que d'autres; et, chez les jeunes dits défavorisés, ni un moindre degré d'intelligence, ni une situation financière difficile ne peuvent expliquer leur échec scolaire.

Parti à la recherche d'écoles urbaines publiques satisfaites de leur enseignement de la lecture, Weber, après un long processus, n'en retint d'abord que 17 sur les 95 initialement choisies, puis seulement quatre: les seules à satisfaire ses exigences. Son instrument de mesure de la capacité de lire, spécialement construit pour la circonstance et différent de ceux habituellement utilisés, comprenait simplement 32 questions, pouvait s'administrer en 15 minutes et ne portait que sur le langage courant.

Ses principales constatations furent les suivantes:

- les résultats de ces enfants (tous de 3e année) étaient égaux ou supérieurs aux normes nationales;
- la proportion d'insuccès y était très faible;
- ces écoles paraissaient identifiables par certains traits, dont le leadership, les attentes, l'atmosphère, l'importance donnée à la lecture, l'existence d'un personnel de soutien pour l'enseignement de la lecture, une phonétique adaptée, une certaine individualisation de l'enseignement et une évaluation attentive des élèves;
- quelques paramètres comme le petit nombre d'élèves dans une classe, l'homogénéité des élèves à l'intérieur d'une même classe ou la qualité des installations physiques semblaient de peu d'importance.

La suite de l'histoire, c'est que, visitant deux de ces écoles deux ans plus tard, Weber en trouva une toujours aussi productive, l'autre en notable détérioration. Changement de direction, de personnel enseignant, d'élèves, ou autre raison? L'auteur ne s'en explique malheureusement pas. Il reste cependant ce clair avertissement que les conditions d'efficacité d'une école ne sont pas nécessairement stables.

Aussi, cette démarche de Weber est-elle perçue davantage comme un encouragement à poursuivre et une indication de pistes plutôt que comme un guide d'évaluation. De fait, malgré sa valeur, l'instrument de mesure utilisé semble bien limité. Pareillement, étant donné que cette étude ne comprend pas d'observations concernant les écoles inefficaces, ni non plus le rendement moyen de l'ensemble examiné, il est difficile d'accorder une valeur absolue aux variables identifiées.

Brookover et al. (1979) se situent dans une problématique beaucoup plus large. L'école, pour eux, c'est un système social en soi. Partant, tout ce qu'elle produit, notamment telle ou telle personnalité plus ou moins accomplie, ne peut que s'enraciner dans les croyances, les valeurs, les normes, les statuts, les rôles, etc. qu'elle crée ou entretient. En bref, l'efficacité d'une école est avant tout une question de socialisation réussie. Cette dernière peut évidemment atteindre différents degrés, suivant, d'une part, ce qu'est la double matière première en cause, soit le corps enseignant et le corps étudiant, et, d'autre part, ce que devient cette matière première sous l'impact de telle structure, de tel climat, de tels processus, etc. proprement scolaires.

L'enquête de Brookover a porté sur 68 écoles choisies au hasard dans un échantillonnage représentatif des élèves de 4e et de 5e années, au Michigan. Des questionnaires appropriés furent administrés auprès de ces élèves, de leurs enseignants et de la direction des écoles, le tout complété avec des données consignées dans les "Michigan School Assessment Reports" et diverses observations participantes dans quatre écoles à effectif particulièrement défavorisé.

Les principales variables indépendantes renvoyaient à la structure sociale de l'école (participation des parents, différenciation dans l'organisation de l'enseignement selon certaines caractéristiques des élèves, organisation de la classe, répartition du temps et satisfaction conséquente du personnel) et à son climat (croyances, normes, attentes, etc.).

Du côté des variables dépendantes, se trouvaient surtout concernées la formation de l'élève, sa perception de sa propre capacité scolaire, de même que sa confiance en soi.

Ce qui ressort de plus global de la mise en relation de ces différentes variables peut se formuler en quatre points:

- quand tous les participants: directrice ou directeur, enseignante ou enseignant et élèves croient à la possibilité de la réussite, celle-ci devient possible, et même à un degré élevé;

- tout ce dont dispose l'école n'est pas suffisant pour prédire son succès; c'est la manière dont on utilise toutes ces disponibilités qui fait foi de tout;

- aussi, le climat (avec ses composantes) paraît-il, dans la réussite de l'action de l'école, un facteur d'égale importance par rapport aux ressources de toute nature par ailleurs investies;

- en conséquence, même si le processus exprès qui peut engendrer l'efficacité de l'école ne se trouve pas ici identifié, il appert néanmoins que diverses écoles disposant de mêmes ressources peuvent créer des climats bien différents et en arriver ainsi à des résultats peu semblables.

On en vient ensuite à une recherche comparative, plutôt vaste et assez cohérente, effectuée dans douze écoles secondaires de Londres (et de sa banlieue), en 1970 et en 1974, et publiée en 1979 par Rutter et ses collaborateurs.

La première phase comprenait le relevé, en 1970, auprès des élèves terminant leur cours primaire dans les 20 écoles choisies, des quatre informations suivantes:

- leur niveau intellectuel,
- leur capacité de lecture,
- leur comportement général,
- leur situation familiale.

La seconde phase, en 1974, rejoignait les élèves des 20 écoles secondaires où la majorité des sujets de 1970 poursuivaient alors leur 3e année. Pour différentes raisons, le nombre d'écoles fut réduit à 12.

Plutôt exploratoire, sans intention de vérifier telle théorie, ni de privilégier tel processus scolaire, cette recherche recouvrait sept champs habituels d'activité en classe, soit:

- l'attention spécifique portée à la matière,
- le comportement de l'enseignante ou de l'enseignant,
- les récompenses et les punitions,
- les conditions générales d'apprentissage,
- la participation des élèves,
- la stabilité de l'enseignement,
- la camaraderie dans la formation des groupes.

Sur ces sujets, les données provenaient de trois sources: des entrevues auprès du personnel enseignant, des questionnaires administrés auprès des élèves et de l'observation en classe.

Dans ce contexte se trouvent tour à tour affirmées les corrélations suivantes:

- l'attention spécifique portée aux matières scolaires est étroitement associée à la réussite des élèves. Cette attention est indiquée par le temps expressément consacré à l'enseignement, par l'exigence de travaux à la maison et par l'ambition que nourrit l'enseignant pour sa classe;

- l'usage que l'enseignant fait du temps qui lui est imparti est crucial (soit, par exemple, en s'attachant durant 65% à 85% du temps de classe au sujet principal de la leçon et, pour le reste, en échangeant de manière constructive avec l'ensemble de la classe et en ménageant des moments de calme pour des travaux individuels);

- il y a une certaine relation entre récompenses et succès, mais peu entre ces derniers et punitions;

- un environnement immédiat adéquat et agréable joue aussi comme facteur de réussite;

- il en est de même de la participation des élèves à la vie de la classe ou de l'école, tout comme de leur prise en charge de certaines responsabilités;

- par-dessus tout, se trouvent étroitement associés succès scolaire, assiduité en classe et comportement général, ces trois paramètres jouant alternativement les uns par rapport aux autres comme causes et comme effets dans une sorte de chaîne sans fin.

D'un point de vue plus global, Rutter lui-même (1983), considérant l'ensemble de ses travaux (dont la recherche précitée), fait remarquer:

- que les écoles secondaires étudiées se différencient de façon sensible, tant au plan du comportement général de leurs élèves qu'à celui du succès scolaire de ceux-ci;

- que ce fait que les résultats obtenus soient en partie fonction du type de jeunes qu'elles accueillent ne peut en lui-même expliquer les différentes "performances";

- que ces différences entre écoles semblent, en conséquence, systématiquement liées aux caractéristiques propres de chaque établissement;

- que la combinaison des différents facteurs sociaux qui affectent une école aboutit à la formation, dans chaque cas, d'une éthique particulière, soit d'un ensemble de valeurs, d'attitudes et de comportements qui caractérise chaque établissement;

- enfin, que tous les résultats obtenus vont dans le sens d'une forte probabilité d'association entre tel processus scolaire et tel succès ou insuccès institutionnel, cela rejoignant même le plan causal.

3.3 TROIS REVUES D'ENSEMBLE

La première de ces revues rend compte d'une synthèse portant sur plusieurs recherches antérieures centrées sur ce problème de l'efficacité de l'école. Cette étude, conduite par Purkey et Smith, en 1983, a le triple mérite d'avoir passé en revue un grand nombre de travaux, d'aborder ainsi presque toutes les catégories de recherches sur notre sujet et de toucher à plusieurs des principales théories ayant cours.

Au terme de cette longue démarche, Purkey et Smith ont constaté que, malgré la diversité de leurs approches et leur valeur inégale, toutes ces recherches se croisaient très largement au plan des résultats. Ils ont été ainsi amenés à tracer un portrait de l'école efficace. On y retrouve, entre autres, les caractéristiques suivantes:

- une grande marge d'autonomie pour les différents responsables dans la solution des problèmes;
- un fort leadership;
- la stabilité du personnel;
- un programme de cours cohérent, i.e. planifié et articulé;
- des possibilités adéquates de perfectionnement;
- une raisonnable implication des parents;
- le maximum possible de temps réservé à l'"enseignement";
- pour tous, un même clair horizon et le partage d'un idéal exigeant;
- de l'ordre et de la discipline.

Pour sa part, Cohen (1983), à la suite de son examen surtout des conclusions de recherches préconisant tout un éventail de comportements susceptibles d'assurer le succès scolaire, s'est employé à formuler un certain nombre de remarques, ou même de directives, en vue de rendre ces conclusions et ces pratiques opérationnelles. C'est que la sèche présentation de paramètres à mettre en place lui paraissait assez stérile, non assortie qu'il la trouvait du schéma des nécessaires interrelations entre eux, de la formulation des moyens à mettre en oeuvre pour cette double opération (mise en place et connexion) et de l'exposé aussi des bénéfices éventuels à en tirer.

L'un de ses premiers avertissements en est un de prudence dans l'évaluation d'une école ou, encore, dans l'appréciation de résultats d'évaluation. Il souligne qu'il n'y faut pas perdre de vue que la plupart des différences de "performance" entre les élèves (de 70% à 90%) sont attribuables à des facteurs internes ou intra-scolaires et que

les disponibilités d'un établissement sont loin d'être égales ou pareilles pour tous les élèves, ou pour toutes les couches d'élèves, qui le fréquentent, notamment pour ceux qui sont confinés dans certaines voies.

Il n'en reconnaît pas moins le bien-fondé et la valeur de constatations presque irrévocables:

- la qualité d'une école est avant tout fonction de l'enseignement qui y est dispensé;

- un second facteur fondamental est le partage effectif par tous les intéressés d'une même vision de l'éducation;

- de non moins de conséquence est la direction et surtout la coordination éclairées du fonctionnement de l'établissement et, au premier chef, des programmes eux-mêmes.

Il va s'étendre longuement sur ce dernier point pour bien faire voir que toutes les intentions et toutes les activités des différents acteurs scolaires, quel que soit leur niveau, sont étroitement interdépendantes et même cumulatives, de telle sorte qu'il apparaît indispensable que:

- à la base de tout (et notamment des objectifs, des programmes d'études et du matériel didactique), l'école s'appuie sur un consensus et un engagement effectif autour de finalités précises;

- dans un établissement donné, d'aussi longues périodes d'enseignement soient assurées dans chaque classe pour telle ou telle matière;

- que les finalités et les fins générales reconnues ne soient d'aucune manière diluées ou remplacées du fait de l'autonomie statutaire dont jouit l'enseignante ou l'enseignant dans sa classe;

- que les divers agents de formation qui interviennent auprès d'un même groupe d'élèves tirent tous dans la même direction;

- que les évaluations soient en fonction directe de l'enseignement dispensé.

Enfin, l'une des figures de proue dans la grande croisade très contemporaine pour l'efficacité de l'école, le regretté Ronald Edmonds, a laissé, en 1983, tirées de son oeuvre de chercheur et de critique, des conclusions dont l'à-propos et l'influence sont toujours évidents:

- les différents établissements scolaires ne sont point interchangeables;

- avec de mêmes ressources, ceux sont loin de produire de mêmes fruits;

- les caractéristiques propres de chaque établissement jouent un grand rôle dans la qualité des résultats obtenus.

Plus précisément encore, dans une sorte de description de l'école modèle, il avance que, à l'intérieur de celle-ci:

- le leadership se manifeste surtout par une attention extrême à la qualité de l'enseignement;

- il y a une permanente préoccupation de l'enseignement proprement dit;

- il règne un climat d'ordre et de sécurité propice autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage;

- le personnel enseignant est mû par une profonde conviction de la possibilité d'un succès au moins minimum par tous;

- enfin, l'appréciation des programmes se fait en fonction des résultats obtenus auprès des élèves.

TROISIÈME RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DE LA SOURCE

. Auteurs: Andrew C. Porter et Jere Brophy.

. Titre: Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching.

. Autres précisions:

a) Cet article est tiré du numéro de mai 1988 de l'une des revues publiées par l'Association for Supervision and Curriculum Development: Educational Leadership, p. 74 à 85.

b) Les auteurs sont co-directeurs de l'Institute for Research on Teaching (IRT) de l'Université d'état du Michigan à East Lansing. En relation avec le thème qui nous intéresse directement ici, soit les facteurs qui permettent de reconnaître, parmi d'autres, une bonne école ou d'envisager une action qui soit de nature à la faire émerger, ce centre de recherche apparaît, selon divers indices, comme étant l'un des plus importants des États-Unis. Qu'il suffise de mentionner que son fondateur et premier directeur, vers 1976, a été Lee S. Shulman, maintenant professeur à l'Université Stanford, et que des personnalités aussi connues, à l'intérieur du courant de recherche sur les écoles "efficaces", que Ronald Edmonds, Wilbur B. Brookover et Lawrence W. Lezotte y ont oeuvré et, dans l'un ou l'autre cas, y oeuvrent peut-être encore.

c) En se reportant à la bibliographie placée à la fin de l'article, on découvre que la collection "Research Series" de l'IRT comprenait déjà 174 titres en 1986 et celle intitulée "Occasional Paper" au moins 105.

2. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

C'est par la voie de l'enseignement comme tel (i.e. du "teaching"), non celle des élèves, du curriculum ou de quelque autre composante du système scolaire, que cet article aborde la question des écoles efficaces ou "performantes"; contrairement à l'opinion qui a eu largement cours autour de 1970, sous l'influence notamment des rapports Coleman (1966) et Jencks (1972), l'acte d'enseigner est maintenant considéré comme étant au centre de la formation scolaire des jeunes. De fait, les auteurs de cet article citent de nombreuses recherches publiées depuis une dizaine d'années, en particulier par l'IRT, qui tendent à éclairer sous un jour nouveau ce que signifie "enseigner" et, en corollaire, qui attirent l'attention sur la formation initiale et le perfectionnement qu'il conviendrait, au cours des prochaines années, de donner aux enseignantes et aux enseignants.

Non seulement cet article nomme et décrit, quoique brièvement et en les regroupant, les principaux facteurs qui conditionnent l'acte d'enseigner, mais il esquisse aussi une explication sur l'action réciproque de ces facteurs et sur les résultats que produisent ces multiples combinaisons.

Pour l'essentiel, la vue d'ensemble proposée vaut pour le primaire et le secondaire. Toutefois, en l'un ou l'autre endroit, on signale que tel résultat de recherche vaut surtout pour le primaire ou pour le secondaire.

Même si la recherche sur l'acte d'enseigner est considérée comme étant encore "dans son enfance", les auteurs présentent cet acte comme une réalité complexe et exigeante, tant au plan de la pensée qu'à celui de l'action, et ils font valoir que son exercice requiert une préparation multidimensionnelle conséquente.

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

Tout au long, ou presque, de cet article, deux préoccupations s'entrecroisent:

- la première consiste à identifier les facteurs qui, en relation avec l'acte d'enseigner, conditionnent la pensée et l'action de l'enseignante ou de l'enseignant et à retracer le réseau des interactions entre les divers facteurs à travers lequel s'opère ce conditionnement;

- la seconde cherche à dégager les attitudes et les comportements que l'enseignante ou l'enseignant aux prises avec chacun de ces facteurs, ou avec leur ensemble, adopte, surtout s'il se veut efficace.

Ces deux préoccupations se complètent et, en fin de compte, se rejoignent pour tenter de cerner, dans toute sa substance et son ampleur, ce qu'il est convenu d'appeler le "good teaching". Les éléments essentiels qui articulent chacune de ces préoccupations sont les suivants:

3.1 LES FACTEURS QUI CONDITIONNENT L'ACTE D'ENSEIGNER

Les auteurs regroupent les facteurs que la recherche a permis d'identifier à l'intérieur d'un "modèle" ou cadre de référence dont on peut ainsi résumer les principaux traits:

3.1.1 Dans leur enseignement, les enseignantes et les enseignants sont influencés par des facteurs personnels (expériences de vie, formation acquise, etc.), par des facteurs sociaux (normes de la société ambiante, politiques des autorités scolaires, attitudes de responsables ou de collègues, etc.) et, de manière plus immédiate, par des facteurs qui tiennent à la classe elle-même à laquelle ils sont appelés à enseigner (corps de connaissances et de croyances des élèves, ressources disponibles, etc.).

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

Tout au long, ou presque, de cet article, deux préoccupations s'entrecroisent:

- la première consiste à identifier les facteurs qui, en relation avec l'acte d'enseigner, conditionnent la pensée et l'action de l'enseignante ou de l'enseignant et à retracer le réseau des interactions entre les divers facteurs à travers lequel s'opère ce conditionnement;

- la seconde cherche à dégager les attitudes et les comportements que l'enseignante ou l'enseignant aux prises avec chacun de ces facteurs, ou avec leur ensemble, adopte, surtout s'il se veut efficace.

Ces deux préoccupations se complètent et, en fin de compte, se rejoignent pour tenter de cerner, dans toute sa substance et son ampleur, ce qu'il est convenu d'appeler le "good teaching". Les éléments essentiels qui articulent chacune de ces préoccupations sont les suivants:

3.1 LES FACTEURS QUI CONDITIONNENT L'ACTE D'ENSEIGNER

Les auteurs regroupent les facteurs que la recherche a permis d'identifier à l'intérieur d'un "modèle" ou cadre de référence dont on peut ainsi résumer les principaux traits:

3.1.1 Dans leur enseignement, les enseignantes et les enseignants sont influencés par des facteurs personnels (expériences de vie, formation acquise, etc.), par des facteurs sociaux (normes de la société ambiante, politiques des autorités scolaires, attitudes de responsables ou de collègues, etc.) et, de manière plus immédiate, par des facteurs qui tiennent à la classe elle-même à laquelle ils sont appelés à enseigner (corps de connaissances et de croyances des élèves, ressources disponibles, etc.).

3.1.2 Selon un processus complexe, mais amplement démontré, tantôt l'un ou l'autre de ces facteurs et, tantôt, une combinaison de certains d'entre eux font sentir leur influence sur l'information et les convictions que les enseignantes et les enseignants acquièrent en relation avec les contenus à enseigner, la pédagogie appropriée pour les enseigner et les élèves auxquels ils sont appelés à les enseigner, sur la conception qu'ils se font de la planification de leur enseignement et, entre autres encore, sur les façons de faire - ou les "routines" - qu'ils rodent progressivement en vue de leur enseignement au jour le jour.

3.1.3 Compte tenu des facteurs déjà mentionnés et de la façon dont ceux-ci ont influencé leurs connaissances, leurs conceptions et les "truce du métier" qu'ils ont mis au point, les enseignantes et les enseignants règlent leur pratique professionnelle; plus précisément, ils mettent en oeuvre dans leur classe les façons de faire dont ils ont acquis la maîtrise, ils réalisent les activités concrètes d'enseignement qu'ils ont prévues et, compte tenu des besoins et des réactions des élèves, ils adaptent les contenus à transmettre et choisissent la pédagogie qui convient.

3.1.4 L'un des aspects les plus frappants de ce cadre de référence est sans doute l'importance que les auteurs de l'article accordent au fait que le jeu des divers facteurs ne suit pas des règles identiques dans toutes les matières, le contenu spécifique de celles-ci constituant lui-même un facteur non négligeable. Ainsi, par exemple, lorsqu'ils enseignent à lire, les enseignantes et les enseignants demeurent généralement fidèles au contenu et aux méthodes d'enseignement proposés, tandis que, lorsqu'ils enseignent les mathématiques, ils ont plutôt tendance à considérer le manuel comme une ressource parmi d'autres.

3.1.5 La "réponse" des élèves à l'action de l'enseignante ou de l'enseignant en termes d'intérêt, de capacité d'assimilation ou autres dépend, certes, de leurs aptitudes et de leur motivation, mais aussi des habiletés intellectuelles supérieures ("Metacognitives strategies") qu'ils ont développées, normalement grâce aux efforts méthodiques que l'enseignante ou l'enseignant a lui-même accomplis pour que ce développement ait lieu.

3.1.6 Enfin, ce cadre de référence attire l'attention sur le fait que l'enseignante ou l'enseignant peut aussi, lui-même, être vu comme un "facteur" actif de la pensée et de l'action qui modèlent sa pratique professionnelle, notamment en réfléchissant à partir de l'écho que son enseignement produit chez ses élèves et des apprentissages réels qu'ils font.

3.2 CE QUI DISTINGUE UNE BONNE ENSEIGNANTE OU UN BON ENSEIGNANT

Ce qui distingue les enseignantes et les enseignants efficaces des autres, c'est leur capacité de tenir compte avec à-propos, dans le cours habituel de leur pratique professionnelle, de chacun des facteurs mentionnés et de faire tourner à leur avantage la chaîne de réactions qu'ils entretiennent entre eux. On peut, selon les auteurs de l'article, Andrew C. Porter et Jere Brophy, qui en jugent à la lumière des résultats de nombreuses recherches, les considérer comme des professionnelles ou professionnels semi-autonomes reconnaissables aux onze caractéristiques suivantes:

- ils ont une vue claire de leurs objectifs d'enseignement;
- ils maîtrisent aussi bien le contenu de leur enseignement que les stratégies requises pour le dispenser;
- ils savent communiquer à leurs élèves ce qu'ils attendent d'eux, et sur quoi ces attentes se fondent;

- ils font appel tout naturellement aux diverses ressources didactiques disponibles, ce qui leur permet de consacrer plus de temps à des pratiques orientées vers une clarification et un enrichissement des contenus enseignés;
- ils connaissent tout de leurs élèves, adaptent leur enseignement à leurs besoins et pressentent les failles de leurs connaissances;
- ils enseignent à leurs élèves des stratégies pour apprendre et leur donnent l'occasion de les maîtriser;
- ils prennent au sérieux aussi bien les objectifs cognitifs de niveau inférieur que supérieur;
- ils accompagnent leurs élèves dans leur apprentissage et leur fournissent avec régularité une rétroaction pertinente;
- ils relient leur enseignement à celui qui est donné dans d'autres matières;
- ils acceptent la responsabilité des résultats qu'obtiennent leurs élèves;
- ils soumettent leur pratique professionnelle à une réflexion critique exigeante.

En plus d'apporter certaines précisions sur chacune de ces caractéristiques, les auteurs attirent l'attention sur la nécessité de fournir aux enseignantes et aux enseignants les moyens de les mettre en oeuvre, dont, en tout premier lieu, une formation appropriée.

QUATRIÈME RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DE LA SOURCE

. Auteur: Elliot W. Eisner.

. Titre: The Ecology of School Improvement.

. Autres précisions:

a) Cet article est tiré du numéro de février 1988 de la revue de l'Association for Supervision and Curriculum Development: Educational Leadership, p. 24-29.

b) Selon toute apparence, cet article constitue un résumé commenté et, possiblement, un prolongement d'un rapport de recherche publié en 1985 et dont le titre, mentionné parmi les références, est: What High Schools Are Like: Views from the Inside.

c) L'auteur est professeur en éducation et en art à l'Université Stanford, en Californie; toutefois, au moment de la publication de cet article, il était en congé de cette université et travaillait au Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences, à Palo Alto. Il est surtout connu au Québec à travers certains de ses écrits sur l'enseignement des arts.

2. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

Cet article est bien structuré et d'une remarquable clarté, en même temps que riche en évocations et en nuances. Autant sur les problèmes de l'école secondaire actuelle que sur les facteurs à prendre en considération en vue de leur solution, il présente un cadre de référence ouvert et qui paraît particulièrement pertinent. Celui-ci est susceptible de servir de base à des "grilles" utiles pour fins d'observation aussi bien que d'action.

Toutefois, même s'il s'appuie sur une étude empirique précise, il confirme ce que de nombreuses autres études récentes ont déjà démontré beaucoup plus qu'il n'apporte de nouveaux éléments. Son principal mérite consiste sans doute à proposer une interprétation d'ensemble cohérente de multiples données et, notamment, à montrer comment s'interreliant les principaux facteurs qui conditionnent l'avènement d'une bonne école.

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

3.1 LE POINT DE DÉPART

La recherche qui est à l'origine de cet article a été réalisée dans quatre écoles secondaires d'autant de districts scolaires de Californie. On y a surtout observé pendant deux semaines, durant tous leurs cours, 19 élèves et 8 enseignantes ou enseignants. Toutefois, on a également demandé à quatre enseignantes ou enseignants de suivre à la trace, durant quelques jours, certains élèves autres que les leurs et on a effectué un nombre non précisé d'entrevues auprès d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants. Dans son ensemble, cette recherche constitue d'abord un effort pour saisir de manière systématique, de l'intérieur, ce qui se passe dans une école secondaire.

3.2 CINQ PROBLÈMES MAJEURS

Suite à cette brève description de la recherche effectuée, l'auteur, dans un premier temps, en s'appuyant sur les constatations faites, mais aussi sur les résultats d'autres recherches récentes, dégage cinq problèmes majeurs de l'école secondaire américaine d'aujourd'hui. On peut résumer ainsi l'exposé qu'il en fait:

3.2.1 Dans cette école, l'enseignement quotidien se présente comme un ensemble structurellement fragmenté; tout y est organisé à partir de petites portions de matière de 50 minutes. Les effets négatifs de cette situation de base sont multiples; il en résulte, par exemple, que les élèves ne s'attendent même plus à ce qu'il y ait des connexions entre les diverses matières qui composent le curriculum.

3.2.2 Les enseignantes et les enseignants travaillent seuls, pratiquement sans liens les uns avec les autres ou avec l'administration. Non seulement le découpage de la journée scolaire fragmente les contenus, mais il isole aussi ceux qui les dispensent. De plus, il n'existe à peu près pas, à l'intérieur de cette école, d'aménagements visant à assurer directement un soutien à l'activité quotidienne d'enseignement.

3.2.3 On met surtout l'accent sur des stimulants et des récompenses extrinsèques: notes, diplômes, etc. On réduit ainsi, dans l'esprit des élèves, le rôle que devrait jouer l'école pour les orienter vers les joies de la recherche en tant que telle ("pleasures of inquiry").

3.2.4 Les élèves opèrent une distinction marquée entre l'apprentissage de la "vie" et l'apprentissage "scolaire". Ils ont même fortement tendance à laisser à la porte de l'école ce qu'ils sont comme êtres humains distincts. Cette séparation entre ce qui entretient une relation avec la vie dans son ensemble et ce qui est perçu comme n'ayant de sens que dans le cadre de l'école explique probablement pour une part l'apathie notée chez les élèves des écoles où a été conduite la recherche dirigée par l'auteur.

3.2.5 Enfin, dans cette école, le rôle des enseignantes et des enseignants est défini de telle manière que le seul lieu où ils ont l'impression d'avoir un certain contrôle est leur classe. Tout le reste leur échappe presque complètement.

3.3 CINQ DIMENSIONS OU FACTEURS

Dans un second temps, l'auteur dégage cinq "dimensions" ou "facteurs" internes à l'école qu'il importe de prendre en considération si on veut résoudre les problèmes soulevés et améliorer la qualité des écoles. Ces dimensions ou, selon l'angle sous lequel on se place, ces facteurs, qui sont très étroitement interreliés - l'auteur insiste sur ce point, d'où le titre qu'il a donné à son article - et, en conséquence, qui doivent tous être développés jusqu'à une certaine "masse critique", sont les suivants:

3.3.1 L'école doit avoir en propre une direction et des priorités. C'est seulement à ces conditions qu'elle sera porteuse de valeurs claires et pourra offrir un enseignement qui soit à la fois significatif pour tous les élèves et adapté à chacun d'entre eux. Fidèle à lui-même, l'auteur ne manque pas de signaler qu'un tel enseignement doit donner aux élèves l'occasion de développer aussi bien leurs aptitudes et leurs intérêts artistiques qu'intellectuels; les arts, affirme-t-il, constituent des champs de l'activité humaine qui renvoient à la "quintessence" de l'accomplissement individuel et culturel.

3.3.2 Les structures et l'organisation de l'école et, notamment, l'aménagement de la journée scolaire doivent s'ajuster aux orientations et aux priorités déterminées et être tels que chaque élève puisse faire l'objet d'une attention particulière.

3.3.3 Dans le domaine du curriculum, l'école doit s'appliquer à relier entre elles, de manière continue, aussi bien les diverses matières enseignées dans l'école que l'école et la vie; il appartient à l'école d'aider les élèves à assimiler ce qu'ils ont appris et à le relier à la vie hors de l'école.

3.3.4 Les buts d'une école et les objectifs de son curriculum signifient peu de chose pour les élèves si la pédagogie qui est utilisée n'est pas en harmonie avec ces buts et ces objectifs. Pour parvenir à cet état d'équilibre, toutefois, il est nécessaire que les enseignantes et les enseignants reçoivent un feedback critique et disposent d'un soutien qui les aident à devenir des praticiens conscients ("reflective practioners").

3.3.5 Enfin, on ne pourra parvenir à un curriculum plus équilibré et à un meilleur enseignement si ce qui est évalué et la façon dont cette évaluation est faite ne sont pas cohérents avec les buts et les objectifs visés. Ce qui se produit dans le domaine de l'évaluation, c'est ce qui, aux yeux du public, des administrateurs, des enseignantes ou des enseignants et des élèves eux-mêmes, traduit en clair, sur le plan "opérationnel", les buts, les priorités et les objectifs de l'école.

CINQUIÈME RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DE LA SOURCE

. Auteure: Carolyn S. Anderson.

. Titre: The Investigation of School Climate.

. Autres précisions:

a) Ce texte constitue le chapitre 6 du volume intitulé: Research on Exemplary Schools, edited by Gilbert R. Austin and Herbert Garber. Orlando (Florida): Academic Press (Educational Psychology Series), 1985, p. 97-126.

b) En 1985, Carolyn S. Anderson travaillait au district scolaire Crete-Monee, dans l'Illinois. Elle est maintenant Directrice générale adjointe dans un autre district scolaire du même état.

c) La nature même de ce volume implique que chacun des dix chapitres qui le compose est accompagné de références bibliographiques. Dans certains cas, celles-ci sont même particulièrement abondantes; l'index général des noms cités s'élève à plus de 500!

2. COMMENTAIRE CENTRAL

Dans l'avant-propos, Wilbur Brookover soutient que cet ensemble de textes sur les bonnes écoles (appelées ici, en anglais, "exemplary schools", plutôt que "effective" ou "good schools") sera très utile pour tous les chercheurs et les praticiens, hommes ou femmes, qui souhaitent une amélioration des apprentissages chez tous les élèves de nos écoles. Ce qu'ils y trouveront cependant, ce ne sont pas des recettes miracles, mais

bien une introduction pertinente à la genèse du mouvement sur les "bonnes écoles"[1], de même qu'une information sur des résultats de recherche[2] et des pistes d'action[3] susceptibles de les aider grandement à effectuer les changements désirés.

Il y a une vingtaine d'années, fait aussi remarquer Brookover, on supposait volontiers que les apprentissages des élèves s'expliquaient par des différences dans leurs aptitudes et leurs besoins. Au contraire, poursuit-il, tous les chapitres de ce volume s'appuient, d'une manière ou d'une autre, sur l'hypothèse que les caractéristiques de l'environnement scolaire peuvent expliquer le niveau auquel les élèves parviennent dans leur maîtrise des résultats que l'on attend de leur expérience de l'enseignement et d'apprentissage comme tel au sein d'une école.

Le célèbre professeur de l'Université d'État du Michigan se réjouit également de retrouver dans ce volume, au moins en filigrane, une idée qui lui est chère et à laquelle il a plus ou moins attaché son nom, à savoir que chaque école constitue un système social complexe qui comprend aussi bien une organisation et une culture globales que diverses composantes, des classes notamment.

Quant au chapitre 6, intitulé The Investigation of School Climate, il vise trois objectifs: définir en quoi consiste l'expression "climat de l'école", identifier les variables qui sont clairement associées à la présence d'un climat scolaire favorable et proposer un cadre de référence qui

---

(1) Le chapitre 1 de ce volume présente un historique de ce mouvement, sous le titre: Research on Exemplary Schools: An Historical Perspective. L'auteur en est Stephen K. Miller.

(2) Le chapitre 4, signé par Gilbert R. Austin et Stephen P. Holowenzak, s'intitule: An Examination of 10 Years of Research on Exemplary Schools.

(3) La troisième partie du volume, qui comprend deux chapitres, a comme titre: Research Impact on Policy and Practice.

permette d'évaluer les conclusions de toute étude réalisée sur le sujet. Tout en poursuivant ces objectifs, l'auteure effectue une revue qui se veut la plus exhaustive possible de la documentation disponible. En fait, le nombre de travaux cités dépasse la centaine; presque tous les "classiques" de la recherche sur l'école "efficace" y figurent.

Enfin, précisons que ce texte est bien structuré et contient plusieurs nuances importantes, dont ce résumé, même pour la partie à laquelle il s'attache tout particulièrement, ne peut pas, malheureusement, rendre compte.

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

3.1 LE CLIMAT DE L'ÉCOLE: DÉFINITION ET MESURE

Autant d'études, autant de définitions du climat de l'école! Sans compter que de nombreux autres termes, tels "atmosphère", "ethos", "environnement", "écologie", "contexte", "culture" ou "milieu", tous aussi largement utilisés, prétendent renvoyer à une réalité plus ou moins similaire. De plus, constate l'auteure, les définitions proposées sont rarement précises; on procède plutôt, dans bien des cas, par allusions, analogies ou énumération d'attitudes et de comportements ou on se cantonne dans l'abstrait.

Selon l'auteure, une définition appropriée doit, dans les circonstances, s'appuyer sur des aspects - ou des dimensions - observables et, en conséquence, mesurables. Aussi, il s'agit d'un concept (ou, pour reprendre le terme de l'auteure, d'un "construct") que l'on doit approfondir en se reportant à la totalité d'une école, et non à l'un ou l'autre des groupes qui en font partie, rejoignant ainsi la pensée de Barr et Dreeban (1981) et de Purkey et Smith (1982) voulant que chaque école constitue un système organisationnel intégré.

Pour savoir ce que l'on entend vraiment par "climat de l'école", il n'existe rien de tel que la consultation directe des instruments que l'on utilise habituellement pour mesurer ce climat. C'est ce qu'a fait l'auteure, apparemment de façon systématique, pour préparer sur le sujet une revue de littérature très élaborée qu'elle a publiée en 1982 dans la Review of Educational Research. Elle reprend la substance de cette exploration dans le présent article. Sa principale constatation est qu'il existe de grandes différences et, parfois, des divergences dans les choix de base faits par les divers auteurs ou auteures de ces instruments. Ainsi, pour ne prendre que quelques exemples, certains se préoccupent surtout des perceptions des élèves face aux interactions qui se produisent dans la classe, aux caractéristiques de leurs condisciples ou aux exigences de l'école, ou encore de celles des enseignantes ou des enseignants face à telle ou telle composante de la réalité scolaire, tandis que, pour d'autres, c'est en analysant les structures et le fonctionnement d'une école ou la satisfaction qu'expriment ses élèves que l'on peut, avec le plus de précision ou de pertinence, saisir le climat qui y règne.

De ce bref tour d'horizon, il ressort que la définition de ce en quoi consiste le climat d'une école, de même que sa délimitation, varient selon les chercheures ou chercheurs et les praticiennes ou praticiens. Il est cependant sûr que ce concept correspond à quelque chose de réel. De plus, il y a tout lieu de croire qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel et que chacune des approches identifiées correspond à une part de vérité.

3.2 LES VARIABLES DU CLIMAT DE L'ÉCOLE

Pour situer et classer ces variables, l'auteure utilise la taxonomie proposée en 1968 par R. Tagiuri pour décrire le climat d'une organisation. Les quatre catégories de base sont l'écologie, le milieu, le système social et la culture. Voyons, en bref, ce que Carolyn S. An-

derson, en se référant à divers travaux et en ne retenant que les variables pour lesquelles il existe une relation positive avec l'un ou l'autre résultat se rapportant aux élèves, inclut dans chacune de ces catégories.

3.2.1 Les variables écologiques

Le pôle unificateur de ce groupe de variables, c'est l'environnement physique de l'école. Celui-ci comprend, entre autres, l'âge de l'édifice scolaire, son apparence extérieure, sa décoration intérieure, le soin qu'on en prend et le nombre d'élèves qui le fréquentent.

Selon les études consultées par l'auteure, la décoration intérieure de l'édifice et le soin régulier qu'on lui donne sont des caractéristiques plus significatives d'une bonne école que son âge, mais, d'une manière générale, on constate que la relation entre les variables écologiques et les résultats obtenus par les élèves est faible ou inexistante. Toutefois, il est quand même possible que l'action indirecte des variables écologiques ait une certaine importance.

3.2.2 Les variables du milieu

Ce qui délimit[illegible] corps de ces variables, ce sont les personnes et les groupes [illegible] se retrouvent à l'intérieur de l'environnement de l'école. En fait, dans cet article, l'auteure ne mentionne que le corps enseignant et les élèves. Dans le premier cas, les variables retenues sont le temps consacré à la préparation des cours, le salaire annuel moyen, le taux de roulement dans une même école, la durée et la qualité de la formation, l'expérience professionnelle, le "moral" et, dans le second, outre de nouveau celui-ci, certains traits psychosociaux (non

autrement nommés), le statut socio-économique de la famille d'origine et un certain équilibre entre élèves appartenant à des groupes ethniques différents.

Même si, en relation avec chacune de ces variables, des études ont démontré l'existence d'effets positifs sur la réussite scolaire, l'estime de soi, les aspirations des élèves ou le climat comme tel de l'école, il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, étant donné certaines inconsistances, ces résultats ne sont pas vraiment concluants.

3.2.3 Les variables sociales

Ce groupe de variables permet de cerner les types de relations et d'interactions qui existent à l'intérieur d'une école. Parmi les nombreuses variables appartenant à cette catégorie que l'auteure a retracées, celle-ci figurant dans une étude et celle-là dans une autre, citons l'organisation administrative, le programme d'études auquel un élève est inscrit, le regroupement des élèves selon leurs capacités, les relations entre l'administration et les enseignantes et les enseignants, la participation du personnel et la présence de "leadership" dans les prises de décision, la qualité des relations et des interactions entre les élèves et le corps enseignant (même lors d'événements non reliés à l'activité d'enseignement), les possibilités qui sont données aux élèves de participer à la vie de l'école, les relations de maître à maître et entre l'ensemble des maîtres appartenant à une même école, les relations entre la collectivité et l'école, l'existence d'un "leadership" manifeste dans l'administration de l'enseignement et, enfin, l'engagement des parents dans l'école.

Dans plusieurs cas, l'influence de ces variables du climat de l'école sur la réussite proprement scolaire des élèves, sur leurs aspirations ou sur d'autres effets que l'on attend habituellement d'une expérience scolaire est considérable, mais, au total, on se trouve en présence de nombreux résultats non concordants et, pour diverses raisons (v.g. les méthodes utilisées), très difficiles à comparer.

3.2.4 Les variables culturelles

Cette dernière catégorie réunit les variables qui se rapportent aux valeurs et aux croyances des divers groupes présents dans l'école. La documentation consultée a permis de repérer, entre autres, les variables suivantes: la détermination de l'enseignante ou de l'enseignant d'améliorer la réussite scolaire de ses élèves, les attitudes existant à l'intérieur des groupes spontanés d'élèves eux-mêmes, l'accent mis sur des réalisations de groupe plutôt que sur la compétition individuelle, les attentes des membres du corps enseignant et de l'administration les uns vis-à-vis des autres et, surtout, vis-à-vis des élèves[1], l'importance accordée aux matières scolaires de base, la fréquence des manifestations publiques visant à distribuer des gratifications ou à attirer l'attention sur quelque réussite, l'application cohérente, à partir de règles claires, de récompenses et de punitions et, enfin, l'existence de buts précis, à la fois dans le domaine des apprentissages et dans celui des comportements.

---

(1) Plusieurs études auraient même démontré, selon l'auteure, qu'il existe une plus forte corrélation entre des attentes élevées et des succès marquants qu'entre ceux-ci et l'appartenance à quelque groupe ethnique ou socio-économique que ce soit.

La relation entre ces diverses variables et, d'une part, le climat de l'école et, de l'autre, les résultats de divers ordres obtenus par les élèves est, dans tous les cas, positive, voire, dans plusieurs d'entre eux, fortement positive.

3.3 DE QUELQUES PROBLÈMES

Étant donné l'importance que tout le monde, théoriciens, praticiens et décideurs politiques, hommes ou femmes, accorde au développement d'un climat favorable à l'intérieur de chaque école, les programmes visant à assurer ce développement prolifèrent. L'auteure s'en inquiète et, tout en affirmant sans équivoque que les résultats de recherche déjà acquis permettent de soutenir certains programmes, elle insiste longuement sur les problèmes, théoriques et méthodologiques, qui restent à régler au niveau de la recherche elle-même.

Voici les trois problèmes théoriques et les cinq problèmes méthodologiques que l'auteure identifie, illustre et commente.

3.3.1 Problèmes théoriques

- On procède souvent à la mesure du climat d'une école sans, au préalable, avoir mis au point un cadre conceptuel et procédé à une analyse attentive des variables en cause.

- On réduit le nombre ou la portée de chacun des trois types de variables suivants, soit les variables qui définissent le climat de l'école lui-même, celles qui concernent les caractéristiques non scolaires de l'élève et celles qui précisent ce qu'il faut entendre par "résultat" (celui-ci s'identifiant presque toujours avec le plus ou moins grande maîtrise de matières scolaires).

- On utilise des "modèles" ou des cadres de référence inadéquats. Ceux-ci sont incomplets, insuffisamment complexes et, dans la plupart des cas, ne tiennent pas compte des interactions qui se produisent entre les facteurs eux-mêmes.

3.3.2 Problèmes méthodologiques

- L'unité de mesure et d'analyse est imprécise. Ainsi, par exemple, les chercheures et les chercheurs oublient souvent de spécifier s'ils pensent que le climat de l'école est perçu au niveau des élèves pris individuellement, à celui des classes ou à celui de l'école dans son ensemble.

- A l'intérieur des instruments de mesure, on utilise, sans d'ailleurs trop le préciser, des items ayant un caractère soit essentiellement descriptif, soit essentiellement évaluatif.

- Auprès de qui devrait-on recueillir en priorité des données? Auprès des élèves? Des responsables de l'administration? Des parents? D'observatrices et d'observateurs extérieurs? Qui, parmi ces personnes, a la meilleure perception du climat de l'école?

- Plusieurs données statistiques sont incorrectement interprétées.

- Le design de maintes études est insatisfaisant. Tout en explicitant ce problème, l'auteure attire l'attention sur la nécessité d'accorder, dans l'avenir, une place beaucoup plus considérable à des études longitudinales ainsi qu'à des études expérimentales.

SIXIÈME RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DE LA SOURCE

. Auteur: Delwyn L. Harnisch.

. Titre: Characteristics Associated With Effective Public High Schools.

. Autres précisions:

a) Cet article est tiré du numéro de mars-avril 1987 (Vol. 80, no 4) du Journal of Educational Research, p. 233-241.

b) L'auteur est rattaché à l'Institute for Child Behavior and Development de l'Université de l'Illinois à Urbana-Champaign.

2. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

D'emblée, l'auteur situe son étude dans le contexte des graves lacunes et problèmes de l'école publique américaine qui ont été mis en relief depuis 1982 ainsi que dans le sillage des recherches qui, depuis une quinzaine d'années, ont été consacrées spécifiquement à l'efficacité de l'école. Sur un point comme sur l'autre, presque tous les auteurs et les travaux cités sont largement connus; ainsi, en relation avec le premier d'entre eux, les noms que l'on retrouve sont notamment ceux de Mortimer J. Adler, Ernest Boyer, John I. Goodlad et Theodore R. Sizer et, en relation avec le second, ceux de Wilbur B. Brookover, Ronald R. Edmonds, Lawrence Lezotte et Thomas L. Good. L'auteur se donne la peine de rappeler, brièvement mais avec un bel effort de précision, quelques-uns des résultats les plus marquants qui ressortent de ces divers travaux.

Situé dans un tel cadre, la contribution originale de cette nouvelle étude semble plutôt modeste; ce qui frappe, c'est davantage l'ampleur de la voie choisie et la rigueur méthodologique du traitement que l'abondance ou le miroitement des découvertes. Toutefois, les confirmations que cette étude apporte, de même que les interrogations qu'elle soulève, revêtent un intérêt non négligeable, car elles s'appuient sur les données d'une vaste enquête longitudinale, connue sous le nom de "High School and Beyond", réalisée par le Center for Statistics du département de l'Éducation des États-Unis. D'ailleurs, si le lecteur connaît déjà bien les tenants et aboutissants de cette enquête, il saisira sans doute plus rapidement et mieux la véritable portée de l'étude de Delwyn L. Harnisch.

La lecture de cet article demande de l'attention, car, comme on le verra dans le résumé qui suit, son auteur emprunte un cadre de référence relativement complexe, fait appel à un ensemble impressionnant de données, tient compte d'un nombre considérable et très diversifié de variables et utilise des méthodes et des techniques de recherche exigeantes.

3. LE RÉSUMÉ COMME TEL

3.1 L'ORIGINE DES DONNÉES

Tel que déjà signalé, les données qui ont servi de base à D. L. Harnisch pour sa recherche proviennent de l'enquête "High School and Beyond". En 1980, celle-ci a rejoint plus de 58 000 élèves de 10e et de 12e années fréquentant plus de 1 000 écoles secondaires et, en 1982, plus de 41 000 des mêmes élèves. Pour sa propre recherche, l'auteur a retenu les réponses des élèves des écoles secondaires publiques qui ont participé à l'enquête de 1980, alors qu'ils se trouvaient en 10e année, et qui, toujours inscrits à l'intérieur de la même école, ont aussi participé à l'enquête de 1982. L'échantillon ainsi constitué comprend 18 864 élèves, inscrits dans environ 860 écoles secondaires.

En plus de fournir chaque fois un certain nombre de renseignements de caractère général, les élèves qui ont participé à l'enquête ont été invités à répondre, aussi bien en 1982 qu'en 1980, aux sept mêmes tests. Ceux-ci visaient à mesurer leurs connaissances ou, selon le cas, leurs habiletés dans le domaine de la lecture, du vocabulaire, des mathématiques générales, des mathématiques avancées, de l'écriture, des sciences et de l'éducation sociale et politique. L'article résume brièvement le contenu de chacun de ces tests. Par ailleurs, en 1980, un administrateur de chacune des écoles participantes avait rempli un questionnaire sur les caractéristiques et les pratiques de son école.

Ce sont donc les renseignements généraux disponibles sur les élèves inscrits dans les écoles en cause et sur ces écoles elles- mêmes, combinés avec les résultats obtenus par ces élèves aux mêmes tests passés en 1980 et en 1982, qui ont permis à l'auteur d'isoler les variables ou facteurs qui ont pu exercer une influence significative, positive ou négative, sur les apprentissages faits par les élèves.

Enfin, notons que, pour les fins de son étude, l'auteur n'a pas utilisé les résultats du test sur l'éducation sociale et politique, a fusionné les deux tests de mathématiques et a créé deux nouvelles catégories: une première, centrée sur la capacité d'expression, en réunissant les résultats des tests de lecture, de vocabulaire et d'écriture et une seconde, dite "composite", en regroupant les résultats des tests de lecture, de vocabulaire et de mathématiques. Seuls les résultats aux tests de sciences ont été conservés tels quels. En fait, toutefois, dans la présentation de ses conclusions, l'auteur se préoccupe surtout de la relation qui existe entre les diverses variables retenues et le nouvel indicateur ("Composite test score") qu'il a constitué. La raison en est probablement qu'une autre manière de présenter les choses ne nous aurait pas, en l'occurrence, appris grand-chose de plus, comme on peut le soupçonner en se reportant aux tableaux 1, 2 et 3 reproduits dans l'article.

3.2 LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Pour le choix des variables considérées comme pertinentes, l'auteur s'est d'abord reporté au "modèle" ou cadre de référence mis au point par S. Peng, J. Owings et W. Fetters à l'occasion de la réalisation d'une étude largement semblable, effectuée, elle aussi, à partir de données puisées dans les résultats de l'enquête "High School and Beyond".

Ce cadre de référence, de caractère synergique, distingue clairement, d'une part, deux groupes de variables, qui se rattachent respectivement à l'école et aux élèves et, d'autre part, les résultats obtenus par les élèves. Les variables reliées à l'école sont de l'ordre des ressources, des politiques et des pratiques et celles reliées aux élèves de l'ordre de l'influence du milieu familial ("Home background") et des caractéristiques individuelles. Toutes ces composantes sont étroitement interreliées et, selon ses auteurs, s'influencent les unes les autres de diverses manières.

En s'inspirant substantiellement de ce schéma de base et compte tenu des renseignements disponibles à partir de l'enquête "High School and Beyond", D.S. Hamisch a retenu une bonne soixantaine de variables, soit plus de 40 reliées à l'école et environ 20 reliées aux élèves. Il a ensuite regroupé ces variables à l'intérieur de 12 et de 9 catégories respectivement, dégageant ainsi autant de caractéristiques susceptibles de jouer un rôle dans l'édification d'une bonne école. En voici la liste:

Caractéristiques de l'école

1) L'existence d'exigences minima de maîtrise pour l'obtention d'un diplôme.
2) La taille.
3) Les locaux spécialisés, l'équipement et les services disponibles.

4) Le ratio élèves/personnel (ou élèves/enseignant ou enseignante)[1].
5) La proportion d'enseignantes ou d'enseignants possédant une maîtrise ou un doctorat.
6) Le taux de roulement des enseignantes et enseignants.
7) Le nombre de cours de mathématiques et de sciences offerts.
8) Le nombre d'autres cours particuliers (dont la liste est fournie) offerts.
9) Le temps consacré à l'enseignement.
10) La proportion des élèves de 12e année inscrits dans la voie "académique" (i.e. celle qui, d'habitude, prépare les élèves à entrer au "college").
11) Les normes relatives à la discipline.
12) La formation de classes homogènes pour l'enseignement de l'anglais.

Caractéristiques des élèves

1) Le statut socio-économique de la famille d'origine.
2) L'attention que les parents accordent à l'éducation de leurs enfants.
3) La proportion, parmi eux, de Noirs et d'élèves d'origine hispanique.
4) Le nombre de cours réussis dans les matières suivantes: mathématiques, anglais, français, allemand, espagnol, histoire, études sociales et sciences.
5) Le sens d'une responsabilité personnelle.
6) L'intérêt pour un engagement social.
7) L'intérêt pour la famille.
8) L'intérêt pour un travail professionnel.
9) L'estime de soi.

A la lumière de ce qui vient d'être dit, l'auteur lui-même résume ainsi son objectif: "A partir d'un ensemble de variables reliées à l'école, combinées avec un ensemble de caractéristiques propres aux élèves qui la fréquentent, cette étude cherche à repérer les écoles où les élèves obtiennent des résultats supérieurs en anglais, en mathématiques et en sciences. Au fond, ce que cette étude veut dégager, c'est un ensemble interrelié de variables du processus éducatif".

---

(1) Lorsque l'auteur décrit les caractéristiques, il emploie, en la justifiant, l'expression "Student/staff ratio", mais, à la page 235, ainsi que dans les tableaux 1 et 3, on trouve plutôt l'expression "Student/teacher ratio".

3.3 QUELQUES RÉSULTATS PARMI LES PLUS SIGNIFICATIFS

3.3.1 Il existe une corrélation nettement positive entre les résultats obtenus par les élèves aux quatre tests amalgamés par l'auteur (vocabulaire, lecture, mathématiques générales et mathématiques avancées) et les variables suivantes reliées à l'école:

- le nombre de cours de mathématiques et de sciences offerts par l'école;
- le nombre d'autres cours particuliers (autres que de rattrapage) offerts par l'école;
- la proportion des élèves de 12e année inscrits dans la voie "académique";
- la proportion d'enseignantes ou d'enseignants possédant une maîtrise ou un doctorat;
- le temps consacré à l'enseignement;
- la taille de l'école.

Il en est de même, et encore plus fortement, pour les variables suivantes reliées aux élèves et qui, comme ci-haut, sont présentées selon l'importance de la corrélation en cause:

- le statut socio-économique de la famille d'origine;
- le sens d'une responsabilité personnelle;
- le nombre de cours réussis dans les matières suivantes: mathématiques, anglais, français, allemand, espagnol, histoire, études sociales et sciences;
- l'attention que les parents accordent à l'éducation de leurs enfants.

3.3.2 Les résultats obtenus en 10e année expliquent, dans une proportion de 86%, ceux obtenus en 12e. Le résultat déjà obtenu est ainsi, de beaucoup, le meilleur indicateur de ce que sera le résultat futur. En deuxième lieu, il ressort que les caractéristiques des élèves comptent pour 3,6% ou 1,5% selon que, dans une analyse de régression multiple, on place en premier ou en second ces caractéristiques et que celles de l'école, dans les mêmes conditions, comptent pour 2,7% et 0,6%.

3.3.3 Une autre série d'analyses, dont un tableau détaillé donne les résultats, permet de constater que, parmi les caractéristiques de l'école, la seule qui différencie clairement, dans une direction positive, les diverses écoles les unes des autres en regard des résultats obtenus par leurs élèves aux quatre tests amalgamés est le temps consacré à l'enseignement au cours d'une année scolaire. Le même exercice appliqué aux variables reliées aux élèves fait ressortir trois caractéristiques: le statut socio-économique de la famille d'origine, le sens d'une responsabilité personnelle et le nombre de cours réussis dans les matières suivantes: mathématiques, anglais, français, allemand, espagnol, histoire, études sociales et sciences. On note également que la proportion, dans une école, d'élèves noirs ou d'origine hispanique est significative, mais dans une direction négative.

3.3.4 Enfin, si on constitue un tout avec les variables reliées à l'école et celles reliées aux élèves et que l'on cherche à savoir lesquelles sont responsables de la plus forte croissance dans les résultats obtenus par les élèves aux tests de lecture, de vocabulaire et de mathématiques de 1982 par rapport à ceux obtenus en 1980, on découvre que ce sont, dans l'ordre:

- les résultats obtenus à ces mêmes tests en 1980;
- le statut socio-économique de la famille d'origine;
- le sens d'une responsabilité personnelle;
- la proportion, dans l'école, d'élèves noirs ou d'origine hispanique;
- le nombre de cours réussis dans certaines matières bien précises (déjà nommées ci-haut);
- la formation de classes homogènes pour l'enseignement de l'anglais;
- l'intérêt pour un engagement social;
- la taille de l'école.

SEPTIÈME RÉSUMÉ

1. IDENTIFICATION DES SOURCES

. Auteurs

a) United States Department of Education.

b) Herbert J. Walberg.

c) Gene V. Glass.

. Titres

a) What Works: Research about Teaching and Learning.

b) What Works in a Nation Still at Risk.

c) What Works: Politics and Research

. Autres précisions

a) Cette brochure de 65 pages a été lancée au début de 1986 avec un mot de présentation du président Reagan. Elle a été très largement diffusée (plus de 500 000 copies, selon la préface que le Secrétaire à l'Éducation, M. William J. Bennett, a rédigée pour la deuxième édition, augmentée de 21 pages, parue en 1987).

b) Cet article est tiré du numéro de septembre 1986 de la revue Educational Leadership, p. 7-10. Son auteur, très connu, est professeur-chercheur à l'Université de l'Illinois à Chicago. Il a été associé d'une façon toute particulière à la préparation de la brochure What Works.

c) Cet article est tiré du numéro d'avril 1987 de la revue Educational Researcher, p. 5-10. Son auteur est professeur à l'Université d'État de l'Arizona.

2. COMMENTAIRE GÉNÉRAL

Ces trois textes constituent un tout. Le premier, qui est le principal, a peu de précédents. En plus de requérir un travail très considérable, il faut, en effet, une certaine audace pour tenter de résumer en 41 propositions (59 dans la deuxième édition) l'essentiel des résultats acquis par la recherche sur des sujets aussi vastes que le "teaching" et le "learning". L'intérêt du second texte vient surtout du fait que son auteur, Herbert J. Walberg, a été lui-même l'un des artisans de la brochure qu'il présente. On remarque en particulier qu'il lui donne une très large portée, en la situant comme une réponse à une problématique considérée comme très grave (Des informations récentes indiquent même, écrit-il, que la situation serait encore plus inquiétante que celle qui a été rapportée dans A Nation at Risk). Enfin, le troisième texte, celui de Gene V. Glass, apporte le point de vue critique qui a paru s'imposer dans les circonstances; l'auteur est bien documenté et s'exprime avec clarté, mais on remarque surtout le cadre très large à l'intérieur duquel il situe son analyse, soit les relations entre la recherche et la politique.

La brochure du département américain de l'Éducation se présente sans la moindre équivoque comme une invitation pressante à l'action. Elle simplifie peut-être certains acquis de la recherche, mais elle a le mérite de renvoyer à des sources précises qui, dans la plupart des cas, paraissent avoir une très réelle valeur. On peut aussi considérer que le fait, pour les plus hautes autorités d'un pays, de fonder leurs appels à l'action et à certaines transformations dans le domaine de l'éducation sur des résultats précis et multiples de recherche constitue, d'une certaine manière, un hommage à l'importance et à l'utilité de cette recherche elle-même; le moins que l'on puisse dire est qu'un tel geste n'est ni de tous les temps, ni de tous les parallèles.

3. LES RÉSUMÉS COMME TELS

3.1 WHAT WORKS IN A NATION STILL AT RISK

L'article de H.J. Walberg constitue lui-même un bon résumé du contenu de la brochure What Works; on y trouve même, reproduites sur une seule page, les 41 capsules de recherche qui en résument l'essentiel. Tel que déjà suggéré dans la section précédente, cet article mérite également un moment d'attention par ce qu'il révèle de certaines intentions et de certains postulats sous-jacents à l'élaboration et à la publication du document du département américain de l'Éducation.

3.2 WHAT WORKS: RESEARCH ABOUT TEACHING AND LEARNING

Ce document se divise en trois parties, intitulées respectivement Le domicile, La classe et L'école. Toutefois, la définition que l'on donne de chacun de ces termes est assez différente de celle que l'on retrouve habituellement dans un contexte de recherche.

L'une des conclusions de recherche dégagées (P. 45) porte spécifiquement sur les caractéristiques d'une école efficace. Les cinq facteurs cités sont ceux, bien connus, de R.R. Edmonds: l'existence d'une direction pédagogique bien affirmée, un climat d'ordre et de sécurité, un accent mis par tous les acteurs en cause sur l'enseignement des apprentissages de base, des attentes élevées face aux élèves de la part du personnel enseignant et une évaluation continue des progrès de chaque élève.

Parmi les autres conclusions ou acquis de la recherche qui, dans les circonstances, nous ont paru les plus pertinents, nous avons retenu les 11 suivants:

- Curriculum of the Home (P. 7): Les parents sont les premiers maîtres de leurs enfants, et les plus influents. Ce qu'il accomplissent pour aider leurs enfants à apprendre est plus important pour leurs succès scolaires que le niveau de richesse de la famille.

- Getting Parents Involved (P. 19): Le concours des parents aide les enfants à apprendre mieux. C'est parce qu'ils travaillent dans ce sens que les enseignantes et les enseignants qui réussissent à susciter l'intérêt des parents pour le travail scolaire de leurs enfants réussissent mieux que leurs collègues.

- Teacher Expectations (P. 32): Les enseignantes et les enseignants qui fixent à un niveau élevé les attentes qu'ils ont face à leurs élèves et leur font part de ces attentes obtiennent d'eux de meilleurs résultats que les enseignantes et les enseignants qui attendent peu de leurs élèves.

- Managing Classroom Time (P. 34): Le temps que les élèves consacrent à apprendre contribue fortement à leur réussite. La quantité de temps ainsi disponible pour l'apprentissage dépend de la compétence de l'enseignante ou de l'enseignant dans sa matière et de sa capacité à bien gérer sa classe, de même que des priorités établies par les autorités administratives de l'école.

- Assessment (P. 43): Le suivi fréquent et systématique du progrès accompli par les élèves aide ceux-ci, de même que les parents, les enseignantes et enseignants, les administratrices et administrateurs et les décideurs à identifier les points forts et les points faibles de l'enseignement donné et des apprentissages faits.

- School Climate (P. 46): Les écoles qui visent à ce que leurs élèves maîtrisent les matières scolaires de base mettent effectivement l'accent sur une réussite dans ce domaine, de même que sur le maintien d'un climat d'ordre et de discipline.

- Discipline (P. 47): Les écoles contribuent au succès scolaire de leurs élèves lorsqu'elles établissent une politique disciplinaire cohérente et juste et qu'elles prennent les moyens appropriés pour faire connaître et appliquer cette politique.

- Unexcused Absences (P. 49): Le nombre des absences non justifiées diminue lorsqu'on informe rapidement les parents des élèves absents que ceux-ci ne sont pas à l'école.

- Effective Principals (P. 50): Les directrices et les directeurs d'école qui obtiennent le plus de succès sont ceux dont les politiques visent à créer un environnement ordonné et à soutenir un enseignement efficace.

- Collegiality (P. 51): Le fait que les enseignantes et les enseignants d'une école partagent des idées, coopèrent pour la réalisation de diverses activités et s'entraident dans leur développement intellectuel a des résultats bénéfiques sur les apprentissages scolaires des élèves.

- Teacher Supervision (P. 52): Les enseignantes et les enseignants souhaitent recevoir des commentaires qui visent à améliorer leur pratique professionnelle, mais ils en reçoivent rarement.

3.3 WHAT WORK POLITICS AND RESEARCH

Après une introduction qui fait état de l'accueil, largement favorable, que la publication What Works a reçu dans divers milieux et qui rappelle le contexte, concret aussi bien que politique, dans lequel elle a été préparée, l'auteur développe essentiellement les trois idées suivantes:

a) Cette brochure se situe en droite ligne dans le prolongement du conservatisme intellectuel dont les origines remontent à Edmund Burke, au 18e siècle. Ce qui caractérise ce courant de pensée, c'est d'une façon toute particulière sa vénération pour la tradition et la coutume et, par voie de conséquence, son scepticisme face à la science et au savoir construit à partir de l'expérience.

b) Plus précisément encore, le contenu de la brochure du département américain de l'Éducation constitue une expression d'une politique conservatrice. C'est pourquoi, par exemple, on n'y trouve rien sur l'enseignement assisté par l'ordinateur, l'éducation "ouverte" et l'apprentissage réalisé sous un mode coopératif. En fait, selon l'auteur, le contenu de What Works reflète autant, sinon davantage, les buts de l'Administration américaine sous le président Reagan que les véritables acquis de la recherche scientifique.

c) La recherche, de quelque type qu'elle soit, entretient toujours, sous une forme ou sous une autre, des relations avec la politique. Toutefois, certaines de ces relations sont plus dangereuses que d'autres. L'auteur semble favoriser une relation où le rôle de la recherche consiste à soulever des questions différentes de celles qui sont déjà sur la table, à réorienter les débats et à permettre à une voix autre, en l'occurrence celle de la chercheure ou du chercheur, de se faire entendre aussi.

CHAPITRE III

LA PREMIÈRE ESQUISSE D'UN GRAND DESSEIN

INTRODUCTION

L'étude des résumés analytiques du chapitre précédent et des sources qui sont à leur origine a, par divers biais, permis de prendre conscience de l'ampleur et de la richesse d'un dessein qui s'est affirmé progressivement tout au long des années 1970 et qui, au cours de la décennie 1980, s'est imposé à l'attention comme "l'une des plus remarquables réalisations de la recherche en éducation au cours des 20 dernières années" (United States Department of Education, 1986, p. 45). Ce dessein mérite d'être mieux connu. En conséquence, tel que déjà signalé dans l'introduction du chapitre II, il convient de poursuivre à un autre niveau, plus large, l'analyse d'abord amorcée à partir de l'un ou l'autre texte qui en constitue une expression.

Nous avons, pour notre part, tenté d'effectuer un bout de route dans cette direction. La moisson recueillie nous incite à faire état d'un courant de recherche, d'un certain nombre de domaines charnières et de facteurs spécifiques qui contribuent à lui donner une charpente et, enfin, malgré tout, de quelques limites qui relativisent sa portée. C'est donc autour de ces quatre pôles que s'articuleront les pages suivantes.

1. UN COURANT DE RECHERCHE

Allant d'un texte à l'autre et, plus précisément, d'une auteure ou d'un auteur à l'autre, il n'est pas difficile de déceler des recoupements et des filiations, surtout si, durant un moment, afin de mieux comprendre la dynamique réelle de la recherche réalisée, on s'intéresse autant à

l'école primaire que secondaire. D'un article ou d'un rapport à l'autre, on se cite, on identifie les mêmes adversaires et, même lorsqu'on emprunte le chemin de la critique, on cherche à se compléter; finalement, au-delà de la succession des artisans, on distingue les signes d'une parenté, on découvre un courant qui prend forme. Il appert même que celui-ci possède, pour ainsi dire, sa bannière, où, en grosses lettres, on peut lire son leitmotiv: "Schools can make a difference".

A travers les travaux du pionnier G. Weber jusqu'à ceux du nouveau venu Andrew C. Porter, en passant par ceux de H.A. Averch, de R.E. Klitgaard et G.R. Hall, du respecté Ronald R. Edmonds, de Wilbur B. Brookover, de Lawrence W. Lezotte, des inséparables Stewart C. Purkey et Marshall S. Smith, de Jere D. Brophy, de Thomas L. Good, du Britannique Michael Rutter, de Herbert J. Walberg, de M. Cohen, de Gilbert R. Austin, de Steven Bossert, de Carolyn S. Anderson, de Judith M. Frederick, de Sara S. Lightfoot et de tous leurs collègues, c'est une véritable heuristique de l'école efficace, ou de la bonne école, qui s'élabore et, mieux encore, selon de nombreux indices, qui se consolide.

Les deux sections suivantes permettent, même si ce n'est que très brièvement, de voir dans quel sens.

2. DES DOMAINES CHARNIÈRES

Dans le cadre de cette heuristique dont il vient d'être question, qu'est-ce qui a d'abord frappé les esprits? Ce fut, semble-t-il, le fait que l'établissement scolaire, à l'image de la société elle-même, est une réalité complexe et mouvante où il est possible de saisir divers ensembles qui, chacun à leur manière et pour une part, exercent une influence sur la réussite des élèves. Par la suite, ce sont ces ensembles que l'on a cherché à circonscrire et à nommer, en se préoccupant de la nature, de l'éten-

due et du sens de leur influence. Peu à peu, on s'est ainsi trouvé en présence d'un certain nombre de domaines de la réalité scolaire[1] qui, à cause de leur importance dans la réussite des élèves, ont été perçus comme jouant un rôle charnière. Ces domaines, ce sont:

- les fins et les objectifs poursuivis par l'établissement scolaire;
- le "leadership", surtout de caractère pédagogique, qui irrigue son organisation et ses modes de fonctionement;
- le programme d'études ou, plus exactement, le curriculum réel qui y est enseigné;
- la pédagogie que le corps enseignant y déploie pour rejoindre selon ce qu'ils sont les élèves qui le fréquentent, les motiver et les rendre actifs dans leurs cheminements intellectuels et, plus globalement, humains;
- les relations que sa direction et son corps enseignant entretiennent avec le milieu, notamment les parents;
- l'évaluation qu'on y fait, des élèves certes, mais aussi de l'enseignement, du corps enseignant et de la direction;
- enfin, le climat, la culture ou l'"ethos" qui imprègne le déroulement quotidien de son activité.

Si, assez tôt, ces domaines sont apparus comme ceux qui avaient le plus d'impact, ce ne sont cependant pas les seuls auxquels on s'est intéressé. Parmi ces derniers, nous pensons, par exemple, à l'aménagement physique des établissements scolaires et aux ressources didactiques mises à la disposition des élèves.

---

(1) Il n'y a pas de doute, de nombreux auteures ou auteurs le soulignent, que la réussite des élèves est également fortement influencée par la niche écologique où sont situés l'établissement scolaire et les élèves qui le fréquentent. Toutefois, nous nous permettons de rappeler ici que ce rapport porte essentiellement sur les facteurs qui sont inhérents à la réalité scolaire en tant que telle.

Comme dans une société, tous ces domaines s'entrecroisent et s'interinfluencent. La recherche a eu vite fait de tirer cette conclusion, mais il lui a fallu plus de temps, comme le démontre bien Harnisch, par exemple, pour rendre compte du cheminement et de la complexité des interactions en cause. Toutefois, peu à peu, on s'est senti capable d'utiliser ou de construire des "modèles" de plus en plus complexes (Voir Harnisch, p. 235, Porter et Brophy, p. 76, Russell et al, p. 7 ou, même, O'Neill, p. 164).

Ces modélisations de la réalité n'ont d'ailleurs pas seulement permis de situer les uns par rapport aux autres, selon leur rôle propre dans le façonnement d'une bonne école, ces domaines charnières, elles ont également conduit à identifier un certain nombre de facteurs spécifiques. Le moment est venu d'en dire un mot.

3. DES FACTEURS SPÉCIFIQUES

L'accumulation de touches et de retouches a, au fil des ans, conduit le courant de recherche déjà décrit à identifier non plus seulement des domaines, mais des facteurs précis dont la présence, à l'intérieur de l'établissement scolaire, conditionnent directement la réussite des élèves. Sans avoir la prétention ici de dresser une liste exhaustive de ces facteurs, en voici un certain nombre qui nous ont semblé ressortir de plusieurs études avec une certaine évidence.

3.1 Non seulement l'établissement scolaire doit avoir des objectifs, mais ceux-ci doivent être explicites, cohérents et formulés avec une grande clarté.

3.2 Tout le personnel de l'école, les élèves et, dans toute la mesure du possible, les parents eux-mêmes doivent avoir eu l'occasion de discuter de ces objectifs et de les faire leurs.

3.3 De même, ces objectifs doivent avoir marqué de leur empreinte l'ensemble de l'établissement scolaire et, notamment, son curriculum, sa pédagogie, le matériel didactique qu'il utilise, l'évaluation des élèves qui le fréquentent et la discipline qui y règne.

3.4 La maîtrise des apprentissages de base doit être considérée comme prioritaire. La définition de ce que l'on entend par "apprentissages de base" varie quelque peu d'une auteure ou d'un auteur à l'autre, mais l'accent y est généralement mis sur des connaissances et des habiletés d'ordre intellectuel acquises avant tout à la faveur d'une étude de la langue, des mathématiques et de l'histoire ou d'une initiation méthodique aux institutions et aux rouages sociaux.

3.5 La direction de l'établissement et son corps enseignant doivent, chacun selon le rôle qui lui est propre, avoir le souci d'une compétence à jour et d'un perfectionnement continu, croire aux possibilités des personnes avec qui ils travaillent et se considérer, du fond d'eux-mêmes, comme engagés dans une oeuvre qui en vaut vraiment la peine.

3.6 L'évaluation des élèves doit être régulière et effectuée à partir de règles claires, elles-mêmes appliquées avec justice et constance.

4. DES LIMITES

En un sens, le courant actuel de recherche sur les facteurs qui "font" une bonne école constitue une réussite. Depuis près de 20 ans, tout en maintenant le cap sur les mêmes objectifs essentiels et en demeurant fidèle à quelques intuitions de base dont il s'applique à vérifier systématiquement la valeur, ce courant élargit ses perspectives et se diversifie. Il a d'ailleurs déjà à son crédit, d'une part, d'avoir apporté de très utiles confirmations à une vieille sagesse et, d'autre part, d'avoir

fourni à un peu tout le monde l'opportunité d'enrichir cet acquis traditionnel, notamment en précisant certains de ses éléments et, plus encore, sans doute, en explicitant leurs interrelations. On remarque aussi que les centres, les instituts de recherche et les colloques qui consacrent à l'étude des bonnes écoles de l'avenir une part significative de leurs efforts se multiplient et, signe qui ne trompe pas, que même les grands médias trouvent que c'est devenu un beau sujet!

Cependant, si stimulante qu'ait été l'exploration qui a pu être faite de ce courant, elle a aussi suscité quelques interrogations. Les principales concernent la portée réelle des résultats considérés comme acquis et la traduction de ces résultats en programmes et en plans d'action.

a) En effet, tout au moins sur un certain nombre de points, on peut se demander si les vérifications appropriées ont été faites dans un nombre suffisant de contextes différents. On dispose sans doute de plusieurs bonnes hypothèses, mais le tout se présente encore très largement comme un chantier, non comme une construction terminée.

b) Les chercheures et chercheurs sont quasi unanimes à le signaler: dans la plupart des cas, les indicateurs utilisés pour évaluer la réussite des élèves en cause n'ont pu tenir compte que d'un nombre limité des objectifs poursuivis par l'école.

c) La mise au point de programmes et de plans visant à promouvoir de meilleures écoles à partir des résultats actuels de la recherche sur les écoles efficaces suppose que l'on a généralisé ces résultats. Or, tout indique que, pour le moment, une grande prudence est de mise avant de considérer comme équivalents un facteur et une orientation.

d) Enfin, on peut se demander si, au-delà de la question telle qu'on l'a posée et approfondie jusqu'ici, il n'y en a pas une autre, plus importante encore. En effet, au fond, ce qui importe vraiment aujourd'hui, compte tenu, d'une part, des idéaux qu'affichent nos sociétés et, de l'autre, des défis qu'elles ont à relever, ce n'est pas seulement, ni peut-être surtout, de savoir si le modèle courant d'école qui est le nôtre peut être aménagé de telle manière qu'il "fasse une différence", mais s'il existe un modèle approprié et, si oui, à quelles conditions il pourrait apparaître.

LISTE DES DOCUMENTS RETENUS(1)

*ANDERSON, CAROLYN S. (1985)
The Investigation of School Climate. In Gilbert R. Austin and Herbert Garber (Eds). Research on Exemplary Schools. Orlando, Florida: Academic Press (Educational Psychology Series). Chap. 6, p. 97-126.

*BORGER, JEANNE B., CHING-LUNG LO, SUNG-SAM OH AND HERBERT J. WALBERG (SUMMER 1985)
Effective Schools: A Quantitative Synthesis of Constructs. Journal of Classroom Interaction. Vol. 20, Number 2, p. 12-17.

BRYK, ANTHONY S. AND MARY ERINA DRISCOLL (NOVEMBER 1988)
The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers. Madison, Wisconsin: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison. 41 p. + 17 p.

*EISNER, ELLIOT W. (FEBRUARY 1988)
The Ecology of School Improvement. Educational Leadership. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 45, Number 5, p. 24-29.

FREDERICK, JUDITH M. (JANUARY 1987)
Measuring School Effectiveness: Guidelines for Educational Practioners. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service, ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation. 34 p. Disponible par ERIC (ED 282891).

*GLASS, GENE V. (APRIL 1987)
What Works: Politics and Research. Educational Researcher. P. 5-10.

*GOOD, THOMAS L. AND JERE E. BROPHY (1986)
School Effects. In Merlin C. Wittrock (Ed.) Handbook of Research on Teaching. 3rd edition. New York: Macmillan. Chapter 20, p. 570-602.

---

(1) Les références précédées d'un astérisque sont celles qui ont fait l'objet d'un "résumé" dans le chapitre II.

*HARNISCH, DELWYN L. (MARCH-APRIL 1987)
Characteristics Associated with Effective Public High Schools. Journal of Educational Research. Vol. 80, Number 4, p. 233-241.

LEITHWOOD, KENNETH A. AND DEBORAH J. MONTGOMERY (1986)
Improving Principal Effectiveness: The Principal Profile. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education (Research in Education Series; 13). 293 p.

Sur les études qui nous intéressent ici, on consultera surtout les chapitres 1 à 9. Notons que le dernier de ces chapitres porte comme titre: Research on School Factors (P. 170-184).

O'NEILL, G. PATRICK (1988)
Teaching Effectiveness: A Review of the Research. Canadian Journal of Education. Vol. 13, Number 1, p. 162-185.

*PORTER, ANDREW C. AND JERE BROPHY (MAY 1988)
Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. Educational Leadership. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, Vol. 45, Number 8, p. 74-85.

RUSSELL, JAMES S., THOMAS E. WHITE AND STEVEN D. MAUREK (AUGUST 1985)
Linking the Behaviors and Activities of Secondary School Principals to School Effectiveness: A Technical Report. Eugene, Oregon: Center for Educational Policy and Management. 65 p. Disponible par ERIC (ED 265654).

*UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION (1986)
What Works. Research about Teaching and Learning. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. 65 p. Disponible par ERIC (ED 263299). Une deuxième édition, revue et augmentée (le nombre des "acquis" reposant sur des résultats de recherche passant de 41 à 59), a été publiée en 1987.

*WALBERG, HERBERT J. (SEPTEMBER 1986)
What Works in a Nation Still at Risk. Educational Leadership. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Vol. 44, Number 1, p. 7-10.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

FIN